

LA RELACIÓN ENTRE LA ANSIEDAD Y ESTILOS DE  
APRENDIZAJE Y DE ENSEÑANZA EN CLASES DE  
LENGUAS EXTRANJERAS

Jessica Huser

Submitted to the faculty of the University Graduate School  
in partial fulfillment of the requirements  
for the degree  
Master of Arts in the Teaching of Spanish  
in the Department of World Languages and Cultures,  
Indiana University

August 2011

Accepted by the Faculty of Indiana University, in partial fulfillment  
of the requirements for the degree of Master of Arts in the Teaching of Spanish.

---

Marta Antón, Ph.D., Chair

---

Kimmarée Murday, Ph.D.

Master's Thesis  
Committee

---

Alberto Buitrago, Ph.D.

## **Dedicación**

I dedicate this thesis to my family and friends, whose support helped me finish this project, and to my husband, James, an enduring source of encouragement, friendship, and love.

## **Agradecimientos**

Hay muchas personas que me ayudaron con este proceso y me gustaría dar un agradecimiento enorme a mi directora, Marta Antón, quien me ha ofrecido mucho apoyo y consejo. Adicionalmente, Kimmaree Murday me ha apoyado mucho, especialmente con su conocimiento de la tecnología y la organización de los datos desde el comienzo de este estudio. Gracias a Alberto Buitrago por su tiempo y de ser parte de mi comité, y también, le agradezco a Rosa Tezanos Pinto su apoyo constante que me animaba a terminar mi maestría. Gracias a mis colegas y los alumnos que participaron en mi investigación. Finalmente, me gustaría expresar mi agradecimiento más sincero a todos mis profesores de IUPUI y de la Universidad de Salamanca.

## Índice

Capítulo 1: Introducción al estudio.....	1
Capítulo 2: La ansiedad y los estilos en el aula de lenguas extranjeras.....	3
2.a La ansiedad en el aula de lenguas extranjeras.....	3
2.b Estilos de aprendizaje y de enseñanza.....	8
Capítulo 3: Propósito y metodología del estudio.....	15
3.a Objetivo del estudio y preguntas de investigación.....	15
3.b Metodología.....	16
Capítulo 4: Resultados de la investigación presente.....	25
4.a Análisis del FLCAS.....	25
4.b Conclusiones del FLCAS.....	45
4.c Análisis de los estilos de aprendizaje.....	49
4.d Análisis de los estilos de enseñanza.....	56
4.e Conclusiones de los estilos en el aula.....	63
4.f Calificaciones globales.....	67
Capítulo 5: Conclusiones del trabajo.....	69
Apéndice 1: Las respuestas del cuestionario FLCAS – T1 y T2 (porcentaje) .....	75
Apéndice 2: Las respuestas del cuestionario de estilos de aprendizaje (porcentaje).....	76
Apéndice 3: Calificaciones globales del curso.....	77
Apéndice 4: Descripción de estilos de enseñanza (Grasha).....	78
Apéndice 5: Descripción de estilos de aprendizaje (Grasha).....	79
Apéndice 6: Promedios de estilos de aprendizaje (Grasha-Riechmann).....	80

Obras Citadas.....	81
Curriculum Vitae	

## Lista de gráficos

Gráfico 1.....	11
Gráfico 2.....	27
Gráfico 3.....	28
Gráfico 4.....	29
Gráfico 5.....	30
Gráfico 6.....	31
Gráfico 7.....	32
Gráfico 8.....	32
Gráfico 9.....	32
Gráfico 10.....	34
Gráfico 11.....	34
Gráfico 12.....	35
Gráfico 13.....	35
Gráfico 14.....	36
Gráfico 15.....	36
Gráfico 16.....	38
Gráfico 17.....	38
Gráfico 18.....	39
Gráfico 19.....	39
Gráfico 20.....	40
Gráfico 21.....	40
Gráfico 22.....	40

## **Capítulo 1**

### **Introducción al estudio**

Esta investigación pretende investigar si hay un tipo específico de ansiedad relacionada al aprendizaje de lenguas extranjeras y también mostrar que esta ansiedad tiene un efecto en las maneras en que los alumnos aprenden y las notas que obtienen. Basándose en estudios previos, se realiza una investigación original que explora la combinación de estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza y el efecto que pueda tener en las calificaciones de los alumnos. Se da a los alumnos encuestas sobre la ansiedad dos veces y otra encuesta sobre sus estilos de aprendizaje mientras se da a los instructores una encuesta sobre sus estilos de enseñanza. Se examinan los resultados de los cuestionarios juntos a las calificaciones globales al fin del curso para determinar si existe ansiedad en el aula y si había combinaciones apropiadas entre instructores y alumnos.

Según un estudio del año 1986 hecho por Horwitz, Horwitz y Cope, hay un tipo específico de ansiedad que está relacionado directamente con el aprendizaje de lenguas extranjeras. En su estudio la frase “reacción específica de la ansiedad” se usa para describir la categoría en que la gente solamente tiene ansiedad en casos específicos, como hablar en público o tomar un examen. Horwitz et al. (1986) implican que aprender lenguas extranjeras tiene un efecto semejante en los alumnos en instancias específicas como en el aula de lenguas extranjeras. Los autores del estudio crearon una escala específica que mide la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras (Foreign Language Classroom Anxiety Scale, o FLCAS) (vea p. 17) para determinar si existe un tipo específico de ansiedad entre alumnos de una lengua extranjera. Esta investigación usa preguntas específicas de una versión modificada del cuestionario FLCAS para ver si la



relación entre alumnos y la ansiedad pueda afectar su ejecución en clase y sus notas al final del curso.

Para entender mejor una fuente probable de ansiedad y su posible efecto en la nota final del curso, se investigan los estilos de enseñanza y los estilos del aprendizaje de los participantes de la investigación. Los estilos del aprendizaje usados en la investigación presente vinieron de las investigaciones y exploraciones de Grasha y Riechmann quienes crearon un inventario llamado “Grasha-Riechmann Student Learning Styles Scales” (vea p. 19) para entender mejor las tendencias y los estilos de sus alumnos (Grasha 1996). Más tarde, Grasha se daba cuenta que era necesario entender los estilos de los instructores también y creaba otra escala, “Teaching Styles Inventory” (vea p. 21). (1996) Para investigar los estilos de aprendizaje y de enseñanza, en esta investigación se utilizan unas versiones modificadas de los cuestionarios de Grasha y Riechmann (1996) sobre las maneras de aprender y de enseñar. Se usan versiones alteradas y acortadas de los dos cuestionarios para mantener el interés de los participantes en el estudio.

La meta de esta investigación es averiguar si los alumnos generalmente tienen ansiedad sobre sus clases de lenguas extranjeras, o específicamente, su curso de español, y cómo la posibilidad de esta ansiedad específica pueda afectar su rendimiento en el aula de lenguas extranjeras. También se busca si la combinación de los estilos de enseñanza y del aprendizaje tiene efecto en la ansiedad, la ejecución en clase y las notas globales.

## **Capítulo 2**

### **La ansiedad y los estilos en el aula de lenguas extranjeras**

Muchos autores han realizado estudios sobre la ansiedad en una variedad de contextos como las matemáticas, el hablar en público u otros tipos de ansiedad social. Aquí se repasan estudios anteriores que pertenecen a la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras y también investigaciones sobre la compatibilidad de los estilos de la enseñanza y del aprendizaje y cómo puedan afectar a los alumnos y su ejecución global en el aula.

La base teórica consiste en dos perspectivas: 1) la presencia y el efecto de la ansiedad en las aulas de lenguas extranjeras y cómo afecta a los alumnos del curso; 2) la presencia de diferentes estilos del aprendizaje y de la enseñanza y su efecto en la ejecución de los alumnos y sus notas globales del curso. A continuación se incluye unos resúmenes de unas de las investigaciones más importantes de ambas categorías.

#### **2.a La ansiedad en el aula de lenguas extranjeras**

Se define la ansiedad como el pensamiento subjetivo de tensión, nerviosismo, aprensión y preocupación que está asociado con la activación del sistema nervioso autonómico (Horwitz et al., 1986). El estudio hecho por Horwitz et al. en el año 1986 introdujo la idea de ansiedad específicamente relacionada al aprendizaje de lenguas extranjeras. Horwitz (1986) y Horwitz et al. (1986) indicaron que previamente no había mucha información específica para conectar la ansiedad con el proceso de aprender lenguas extranjeras. La investigación de Horwitz et al. (1986) reveló que la ansiedad de aprender una lengua extranjera es un fenómeno y una variable distinta de la ansiedad, que lleva síntomas y consecuencias para los alumnos y es desigual porque los alumnos tienen

una experiencia muy diferente en sus clases de idiomas de la que tienen en otras clases u otras situaciones (Horwitz et al., 1986). Según la investigación de Horwitz et al. (1986), cuando la ansiedad es específica al aprendizaje de lenguas extranjeras, es parte de la categoría llamada “reacción específica de la ansiedad,” y mencionan que los psicólogos hacen referencia a la reacción distinta de la ansiedad para distinguir entre la gente que generalmente tiene ansiedad y la gente que tiene ansiedad en situaciones específicas. Se propone definir la ansiedad de lenguas extranjeras como un complejo distinto de auto-percepción, creencias, sentimientos y comportamientos relacionado al aprender lenguas (en el aula) que viene del proceso único de aprender lenguas (Horwitz et al., 1986). Según Horwitz et al. (1986), las pruebas que miden la ansiedad anteriormente no eran específicas para el aprendizaje de lenguas extranjeras y había pocas investigaciones sobre éxito académico que examinaran los efectos de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Para crear evidencia más sólida y completa sobre el efecto de la ansiedad, Horwitz et al. crearon su cuestionario Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) para entender mejor los niveles de ansiedad en el aula y su origen (1986).

Una variedad de autores apoyan el estudio de Horwitz et al. y según MacIntyre (1995), la ansiedad podría tener un papel importante que puede crear diferencias significativas en las maneras en que alumnos aprenden lenguas extranjeras. MacIntyre sostiene que la ansiedad de aprender lenguas es algo que viene de aspectos sociales y comunicativos de la lengua y que el aprendizaje de una lengua extranjera puede ser considerado una ansiedad social. Considera que el aprendizaje de lenguas es una actividad cognitiva y frecuentemente la ansiedad puede interrumpirla y crear una escena dividida para el estudiante; además, él cree que el proceso de pensamientos pueda ser

interrumpido muy fácilmente en un curso de lenguas extranjeras, especialmente si los niveles de la ansiedad están altos. Este autor sugiere que hay una relación entre la ansiedad, la cognición y el comportamiento, donde cada componente influencia el otro como un ciclo, y es posible que un factor pueda añadir a la situación en una manera negativa que agrave cada situación subsiguiente. MacIntyre presenta muchas ideas sobre la ansiedad en el aula de lenguas y cómo afectan el proceso de aprendizaje según una variedad de aspectos y teorías y concluye que los alumnos que tienen mucha ansiedad pueden utilizar y dirigir sus esfuerzos personales probablemente puedan aprender mejor y conseguir al mismo tiempo unas ideas para combatir la ansiedad y estrategias para reducirla; los alumnos van a compensar las deficiencias que crea la ansiedad en primer lugar. Como MacIntyre, Eysenck (1979) postula que la ansiedad genera interés en actividades fuera de la tarea asignada y reduce de la capacidad de aprender, resultando en una reducción de eficacia y ejecución cognitiva insuficiente.

Anteriormente MacIntyre y Gardner (1989, 1994) habían apoyado la idea de que la ansiedad afecta el rendimiento de alumnos en una manera negativa o que la ansiedad puede limitar sus habilidades de demostrar lo que saben. Otro estudio de MacIntyre y Gardner (1991b, 1991c) explica que sus resultados refuerzan los de estudios previos sobre la falta de rendimiento académico de alumnos con bastante ansiedad en cursos de lenguas extranjeras. Encontraron también que el hablar es la actividad que provoca más ansiedad en el aula (MacIntyre y Gardner 1991a). Phillips (1991) describe otros factores que contribuyen a la ansiedad en el aula de idiomas extranjeros como falta de recompensas para entendimiento y esfuerzos, un imagen vulnerable de si mismo, un interés intensificado de competencia oral y creencias poca realistas.

Por otro lado, otros autores distinguieron dos tipos de la ansiedad, la que facilita y la que debilita en el aula. Alpert y Haber (1960) concluyeron que los alumnos con una ansiedad que facilita sus experiencias en el aula pueden mejorar cuando tienen presión durante un examen, por ejemplo, mientras postularon que los alumnos que tienen la ansiedad debilitante pueden responder en una manera peor si se da esta situación misma. Scovel (1978) nombra la ansiedad como un factor afectivo que puede impedir el aprendizaje porque la ansiedad inicia las reacciones emotivas y las motivaciones del alumno. Él menciona que estudios anteriores hicieron correlaciones incompletas entre la ansiedad y la medida de la competencia de lenguas; también, propone que los resultados ambiguos de investigaciones previas pueden ser resueltos si se distingue entre la ansiedad facilitativa y debilitante.

Young (1991) apoya la teoría de Horwitz et al. (1986) también con la identificación de seis fuentes de la ansiedad relacionada al aprendizaje de lenguas extranjeras y cómo los alumnos la manifiestan. Según sus investigaciones sobre la ansiedad, Young (1991) nombra las seis fuentes de la ansiedad:

1. La ansiedad personal e interpersonal
2. Las creencias de alumnos sobre el aprendizaje de otra lengua
3. Las creencias de maestros sobre la enseñanza de otra lengua
4. Las interacciones entre maestros y alumnos
5. Los procedimientos del aula
6. Las maneras de examinar la lengua

Ella concluye que la ansiedad de aprender lenguas es algo muy complejo y se manifiesta en alumnos dependiendo de sus orígenes étnicos, sus experiencias con lenguas, las personalidades de los alumnos y las circunstancias en el aula; se observa que estas fuentes y manifestaciones de la ansiedad son interrelacionadas en el proceso de aprender otra lengua y posiblemente pueden ser el resultado de métodos antinaturales en

el aula (Young, 1991). También, Horwitz (1988) confirma que muchos alumnos tienen nociones preconcebidas sobre cursos de lenguas extranjeras. Ganschow et al. (1994) investigan dos influencias o causas posibles de dificultad en el aula de lenguas: empiezan con variables afectivas, como motivación, actitudes y ansiedad, y luego examinan las destrezas de la lengua nativa por lenguaje oral y escrito, el escuchar y el hablar. Dörnyei (2003) declara que aprender lenguas extranjeras es diferente de otros temas académicos y que la formulación de estrategias de motivación permiten que los alumnos tomen el control de sus experiencias en el aula. También, este autor explica que la motivación es un factor que varía dependiendo del nivel de esfuerzo de alumnos (Dörnyei, 2000). Ganschow et al. (1994) declaran que alumnos con niveles diferentes de la ansiedad tendrían desigualdades entre sus habilidades de la lengua nativa (oral y escrito) y su aptitud de lengua meta. Esta información afirma que los alumnos con un nivel bajo de la ansiedad generalmente tienen mejores habilidades de su lengua nativa y en su lengua meta. También, cuando los alumnos tienen una orientación hacia la cultura de la lengua meta, se motivan a usar el idioma y tienen más respeto por la cultura (Dörnyei, 2003).

Además, Ganschow et al. (1994) presentan la posibilidad de identificar subtipos de alumnos porque hay variedad entre ellos según sus niveles de la ansiedad y sus logros. Spielmann y Radnofsky (2001) postulan que la mayoría de los alumnos que entrevistaron habían tenido sentimientos semejantes a la ansiedad de aprender lenguas o aprehensión de comunicación y los autores sugieren que los maestros deben poner menos énfasis en la neutralización de actividades o eventos con mucho estrés y deben dedicar más energía a una base de tensión positiva. Steinberg y Horwitz (1986) determinan que la ansiedad puede afectar las estrategias que se usan en el aula de lenguas, que los alumnos con más

ansiedad típicamente usan respuestas más concretas y que los alumnos tienen menos probabilidad de interpretar mensajes sin un ambiente compasivo. Cohen (2003) menciona que los alumnos necesitan entender que diferentes tareas requieren diferentes estrategias y que deben adaptarse cuando sea necesario. Donley (1997) ofrece unas estrategias para alumnos con ansiedad de lenguas extranjeras, que incluyen tener discusiones de sentimientos sobre el curso con compañeros o con el instructor, tranquilizarse y divertirse, asistir a todas las reuniones de clase, mantener una perspectiva realista, encontrar oportunidades de practicar la lengua meta, recordar que los errores existen y desarrollar sus propios estándares del éxito.

## **2.b Estilos de aprendizaje y de enseñanza**

Otro factor importante que puede tener un efecto en las calificaciones de alumnos, sea positivo o negativo, es si hay diferencias entre los estilos del aprendizaje de alumnos y los estilos de la enseñanza de los instructores en una clase de lengua extranjera. La clasificación de estilos de ambos aprendizaje y enseñanza para este trabajo proviene de los cuestionarios hechos por Grasha (1996) y Riechmann y Grasha (Grasha 1996). Ellos identificaron seis estilos de aprendizaje basados en tres aspectos del aula: las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje, las opiniones de los alumnos hacia sus maestros u otros alumnos, y las reacciones de los alumnos hacia el curso. Los seis estilos de aprendizaje son competitivo, colaborativo, dependiente, independiente, participante, y evitable (Riechmann y Grasha 1974). Cohen (2003) sugiere que los maestros den encuestas a los alumnos para determinar cuáles estrategias prefieren, porque cuando los alumnos saben sus inclinaciones propias pueden entender que cada proyecto requiere esfuerzos diferentes. Felder (1993) postula que los alumnos tienen estilos diferentes y por eso se

enfocan en diferentes tipos de información, operan diferentemente de manera desigual y tienen entendimiento en ritmos diferentes. Dörnyei y Scott (1997) aseveran que los hablantes de la lengua meta tienen muchas dificultades, pero los cursos de la lengua meta no preparan a los alumnos con problemas de la ejecución. Cohen (2000) recomienda que se dé a los alumnos más responsabilidad de su aprendizaje porque pueden hacerse más eficientes mientras ganan más confianza y autonomía en sus habilidades mientras Dörnyei (1997) concluye que la colaboración de aprender facilita interacción y cooperación.

Mientras que estos estilos del aprendizaje proveen mucha comprensión a las tendencias y pensamientos de alumnos en el aula, Grasha pensaba que era posible que los instructores tuvieran sus propios estilos también. Después de hacer observación y entrevistas con maestros, empezando en 1988 Grasha (1994, 1996) encontraba que otra escala podía medir eficazmente sus estilos de enseñanza. Los estudios de Grasha y Riechmann del pasado proponen que los maestros intenten modificar o cambiar sus propios métodos de la enseñanza si quieren que sus alumnos aprendan mejor. Para desarrollar un modelo integrado del aprendizaje y de la enseñanza, Grasha tenía que entender los estilos de los maestros y las maneras en que los dos lados podían ser compatibles; por eso hizo un análisis temático y descubrió que los profesores tenían características y estilos que aparecen como aspectos de presencia en el aula (1994, 1996). Según sus experiencias previas, discusiones con colegas, entrevistas y repasos de estudios anteriores, Grasha define los estilos de enseñanza así: un modelo de necesidades, creencias y comportamientos que la facultad demuestra en sus aulas (1996). También él hallaba que la mayoría de instructores ya utilizan una mezcla de estilos para enseñar e



identificó cinco estilos de la enseñanza que determinan la presentación de información, las interacciones con alumnos, y la gerencia del aula, entre otros: los cinco estilos son experto, autoridad formal, el modelo personal, facilitador y delegador, y por eso él recomienda que los maestros intenten modificar sus maneras personales para ayudar a los alumnos y continúen usando una variedad de estilos cuando sea posible (Grasha 1996). Además, Dörnyei (2009) sugiere que los instructores adopten una perspectiva dinámica del idioma, el ambiente y el alumno, y él describe que esta perspectiva permite la consideración de todas influencias y cambios.

Pocos años después en el año 1996, Grasha publicó su libro *Teaching with Style* donde introdujo formalmente sus ideas para un modelo integrado de la enseñanza. Cuando empezó en 1988, su meta era describir las cualidades estilísticas de maestros y alumnos, para mostrar cómo relacionarse a cada uno, y para ofrecer sugerencias de mejorar la calidad de experiencias en el aula. También, Grasha explica que cada persona que enseña posee cada uno de los estilos de la enseñanza en algún nivel aunque unos pueden ser más dominantes mientras que otros tienen menos influencia. Además, se observa que los estilos de cada maestro son mezclados y que hay cuatro combinaciones de estilos presentes en las aulas según su análisis de las maneras en que los maestros enseñaron y manejaron sus clases. Las cuatro combinaciones se componen de estilos primarios y secundarios, y la combinación más común contiene 38% de participantes; él encontró que los estilos primarios de combinación 1 son experto y autoridad formal, y los estilos secundarios son de modelo personal, facilitador, y delegador (1996). Las mujeres reportaron marcas bajas de los estilos de experto y autoridad formal y se identificaron más frecuentemente con los estilos de facilitador y delegador cuando se comparó con

hombres (Grasha, 1996). Grasha (1996) observa que los instructores de temas como matemáticas, ciencias y artes utilizan el estilo de experto más frecuentemente; a la vez, los instructores de cursos de lenguas extranjeras y de la administración de negocios tienen tendencia a usar más regularmente los estilos de autoridad formal y modelo personal.

Además, Teaching with Style presenta la relación entre estilos de ambos lados del aula: el maestro y el alumno. Grasha (1996) sugiere que los estilos de la enseñanza en tabla 4-6 pueden reforzar y desarrollar los estilos de alumnos que son parte de cada grupo cuando se combinan. Según los resultados de Grasha, la primera combinación es la más popular y contiene los estilos de la enseñanza de experto y autoridad formal; sirven bien a

**Gráfico 1: Combinaciones de estilos**

Table 4-6 The Relationship of Learning and Teaching Styles
The primary blends of learning styles that are associated with and compatible with each of the four clusters of teaching styles. The teaching styles shown help to reinforce and to develop the learning styles of students within that cluster. Teaching and learning styles are listed in the order of their importance for a particular combination of styles.
<p>Cluster 1</p> <p>Primary Teaching Styles: Expert/Formal Authority Primary Learning Styles: Dependent/Participant/Competitive</p> <p>Cluster 2</p> <p>Primary Teaching Styles: Personal Model/Expert/Formal Authority Primary Learning Styles: Participant/Dependent/Collaborative</p> <p>Cluster 3</p> <p>Primary Teaching Styles: Facilitator/Personal Model/Expert Primary Learning Styles: Collaborative/Participant/Independent</p> <p>Cluster 4</p> <p>Primary Teaching Styles: Delegator/Facilitator/Expert Primary Learning Styles: Independent/Collaborative/Participant</p>

los alumnos si estos estilos están emparejados junto con los estilos de aprendizaje de dependiente, participante y competitivo porque los maestros pueden apoyar específicamente a los alumnos que son menos capaces con el contenido y que poseen esos estilos distintos. El resultado de esta relación está basado en temas encontrados en observaciones en el aula, entrevistas con instructores y

el análisis sobre las demandas de los estilos de aprendizaje y varios métodos (Grasha 1996).

Hay otras investigaciones previas que expresan que el emparejar los estilos de la enseñanza y del aprendizaje precisa atención. Un estudio hecho por Friedman y Alley (1984) concuerda con las sugerencias del estudio de Grasha y Riechmann sobre estilos del aprendizaje y sugiere que los instructores identifiquen los estilos de sus alumnos. Luego sugieren que usen muchos estilos de enseñanza porque cada alumno puede tener su propio estilo y para ayudar a todos los alumnos las actividades deben ser diversificadas. Se deben combinar los estilos más apropiados en el aula cuando sea posible porque pueden tener un efecto positivo en las actitudes y los logros de los alumnos; pero también es posible que puedan tener un efecto negativo cuando hay demasiada disparidad entre estilos (Charkins, et al. 1985). Cohen (2000) sostiene que los alumnos aprenden y usan el idioma nuevo por variedad de estrategias y por eso los maestros deben adaptar el enfoque de su instrucción hacia las necesidades de los individuos para crear un ambiente enfocado en el alumno. Felder (1993) explica que los alumnos que disfrutan estilos compatibles con su instructor tienden a retener información por un tiempo más largo, aplican la información más eficazmente y mantienen actitudes más positivas hacia el curso. Dunn y Dunn (1979) aseveran que muchos alumnos aprenden por una variedad de sentidos y ellos sugieren que si los maestros adaptan sus estilos a los de los alumnos éstos van a estar más motivados y van a tener más logros en el aula. Doyle y Rutherford (1984) aconsejan que los maestros tengan mucho cuidado si van a cambiar los procesos en su aula mientras Henson y Borthwick (1984) sugieren simplemente que es necesario hacer un plan si uno se va a emparejar los estilos de los estudiantes y los maestros. Felder y Silverman (1988) concluyen que los estilos de alumnos y maestros no son usualmente compatibles y una combinación mala resulta en

ejecución baja de alumnos y frustración para el instructor. El estudio de Felder y Henriques (1995) apoya los estudios previos mencionados afirmando que los alumnos y los instructores usualmente tienen maneras innatas y diferentes de entender o enseñar una lengua extranjera y por eso sugiere que los instructores utilicen una variedad de estrategias en la enseñanza para que satisfaga las necesidades de los alumnos. También, citan una combinación de obras previas de Felder (1993) y Felder y Silverman (1988) que presenta cinco dimensiones de los estilos del aprendizaje y declaró que la meta es un aula con una balanza de estilos de la enseñanza en todas clases y todos niveles. (Felder y Henriques 1995) Las cinco dimensiones son:

1. El tipo de información que el alumno percibe más innatamente, si es sensorial o intuitivo
2. La manera en que la información sensorial está percibida más naturalmente (visualmente o verbalmente)
3. Las preferencias del procesamiento de la información, si es activamente o reflexivo
4. Las maneras en que los alumnos progresan hacia el entendimiento (en secuencia o globalmente)
5. La organización de información más cómoda para el alumno, si es inductiva o deductiva

Continuando con el estudio de Felder y Henriques (1995), ellos plantearon una hipótesis que si los maestros de lenguas adaptan sus clases para ayudar a cada tipo de principiante según las cinco dimensiones deben estar cerca de proveer un ambiente óptimo de aprendizaje para la mayoría de alumnos; además indicaron que los alumnos van a mejorar y aprender más con una variedad de presentaciones de información y una balanza de maneras de instrucción en el aula. Felder (1993) asevera que los maestros usualmente tienden a usar sus propios estilos porque enseñan en la manera que aprendieron; también, la mayoría de estilos se inclinan hacia pocos alumnos que tienen esos estilos, resultando en una gran población desfavorecida. Felder y Silverman (1988)

proveen ideas para que los maestros ayuden a los alumnos como el uso de dibujos y diagramas, la presentación de ambas con la información concreta y conceptual, ilustraciones de conceptos, analogías físicas, un periodo en clase de pensar para los alumnos, discusiones de temas secuenciales y muchos más. Más tarde, Felder (1993) reitera la cantidad de técnicas para el uso de maestros de apoyar todos los estilos de alumnos. También sugiere que los maestros repasen hojas informativas muy brevemente y que usen actividades recomendadas mientras discuten los estilos con los alumnos.

Los autores presentados en esta investigación han estudiado muchos aspectos de estilos de la enseñanza y el aprendizaje y típicamente han encontrado que la combinación de estilos es algo beneficioso para los alumnos. Muestran que si los instructores intentan usar una variedad de estilos, se van a satisfacer las necesidades de los alumnos que están en sus cursos, resultando en más aprendizaje y mejor ejecución.

## **Capítulo 3**

### **Propósito y metodología del estudio**

#### **3.a Objetivo del estudio y preguntas de investigación**

Pocos estudios a excepción de la investigación de Horwitz et al. (1986) han probado anteriormente que hay un tipo único de ansiedad relacionada al aprendizaje de una lengua extranjera. Aunque existen estudios sobre la ansiedad y cómo afecta los cursos de lenguas extranjeras, esta investigación intenta duplicar la investigación previa de Horwitz et al. (1986), con un enfoque específico en los posibles efectos de la ansiedad en el salón de clase y cómo posiblemente alinea con las conclusiones de Horwitz et al. del año 1986. Se supone que la ansiedad puede tener un papel muy fuerte en el aula si los estilos del aprendizaje y de la enseñanza son diferentes y se pretende saber si los estilos afectan las notas finales del curso con respecto a la ansiedad y cómo.

Se investiga una población específica de alumnos principiantes de una universidad urbana para determinar sus niveles de ansiedad hacia sus cursos específicos de español. Además, se enfoca la investigación en los estilos de aprendizaje de los principiantes y los estilos de la enseñanza de sus instructores y cómo las diferencias entre ellos pueden afectar la ansiedad y las notas globales del curso para los alumnos. Si los alumnos demuestran ansiedad sobre el proceso de aprender una lengua extranjera y si poseen estilos bastantes diferentes de los que coordinan con los de sus instructores, investigaciones previas, como las de Doyle y Rutherford (1984), Charkins et al. (1985), Felder y Silverman (1988), Felder (1993), Felder y Henriques (1995) and Grasha (1996) aseveran que esos factores podían afectar su rendimiento en todo el curso.

El estudio presente lleva tres preguntas específicas:

- ¿Tienen los estudiantes principiantes de español ansiedad específicamente relacionada con sus cursos de español?
- ¿Hay disparidad entre los estilos de aprendizaje de principiantes y los estilos de enseñanza de sus instructores en esta investigación? Si hay, ¿cómo se combinan y cuáles son las diferencias entre los estilos?
- ¿Cómo está relacionada la ansiedad de lenguas extranjeras, los estilos diferentes de aprender y enseñar, y las notas finales de los estudiantes?

### **3.b Metodología**

Después de obtener el consentimiento de 54 alumnos de tres cursos del español de segundo semestre a nivel universitario y sus instructores respectivos, los alumnos recibieron un cuestionario sobre la ansiedad con relación al aprendizaje de otra lengua. El cuestionario que se usa es basado en escala sobre la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras, o el *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS), de Horwitz et al. (1986) (ver página 17). Aquí, el FLCAS mide los niveles de la ansiedad de los alumnos cuando están aprendiendo en un curso de segunda lengua y también mide si la ansiedad afecta sus logros y sus notas globales al final del curso. El cuestionario que esta investigación usa es una versión modificada del original porque éste era demasiado largo y se quisiera que los alumnos no pierdan interés antes de completar ambos cuestionarios (sobre la ansiedad y sus estilos del aprendizaje). El FLCAS tiene 24 aseveraciones y los alumnos pueden indicar su grado de acuerdo o desacuerdo y también cómo se sienten o cómo reaccionan a su experiencia de aprender otro idioma como principiante.

### Versión modificada del cuestionario FLCAS (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986)

Please read each statement carefully and indicate how strongly you feel about each item.  
Please circle the corresponding number.

	Strongly Agree ←-----→ Strongly Disagree				
	5	4	3	2	1
1. I don't worry about making mistakes in Spanish class.	5	4	3	2	1
2. I feel my heart pounding when I know that I'm going to be called on in Spanish class.	5	4	3	2	1
3. I get nervous when I don't understand every word the Spanish teacher says.	5	4	3	2	1
4. It wouldn't bother me at all to take more Spanish classes.	5	4	3	2	1
5. I always feel that the other students speak Spanish better than I do.	5	4	3	2	1
6. I am usually at ease during tests in Spanish class.	5	4	3	2	1
7. I get nervous when I have to speak without preparation in Spanish class.	5	4	3	2	1
8. I worry about the consequences of failing Spanish class.	5	4	3	2	1
9. I don't understand why some people get so upset over Spanish class.	5	4	3	2	1
10. In Spanish class, I can get so nervous I forget things I know.	5	4	3	2	1
11. It embarrasses me to volunteer in Spanish class.	5	4	3	2	1
12. I would probably feel comfortable around native Spanish speakers.	5	4	3	2	1
13. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.	5	4	3	2	1
14. Even if I am well prepared for Spanish class, I feel anxious about it.	5	4	3	2	1
15. I often feel like not going to Spanish class.	5	4	3	2	1
16. I get nervous and confused when I am speaking in Spanish class.	5	4	3	2	1
17. I am afraid that my Spanish teacher is ready to correct every mistake I make.	5	4	3	2	1
18. The more I study for a Spanish test, the more confused I get.	5	4	3	2	1
19. I don't feel pressure to prepare very well for Spanish class.	5	4	3	2	1
20. I feel very self-conscious about speaking Spanish in front of others.	5	4	3	2	1
	Strongly Agree ←-----→ Strongly Disagree				
	5	4	3	2	1



	Strongly Agree ←-----→ Strongly Disagree				
	5	4	3	2	1
21. Spanish class moves so quickly I worry about getting left behind.	5	4	3	2	1
22. I feel more tense and nervous in Spanish class than in my other classes.	5	4	3	2	1
23. When I'm on my way to Spanish, I feel very sure and relaxed.	5	4	3	2	1
24. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak Spanish.	5	4	3	2	1
	Strongly Agree ←-----→ Strongly Disagree				
	5	4	3	2	1

Al final del semestre se repartió el mismo cuestionario FLCAS por segunda vez a los alumnos para ver si había cambios entre la primera ocasión y el fin del semestre asociados a la ansiedad. El análisis de los datos de este cuestionario podrá contestar la primera pregunta del estudio porque medirá niveles de la ansiedad por un periodo específico de tiempo según actitudes, creencias y comportamientos comunes entre tres grupos parecidos.

Casi simultáneamente al primer cuestionario sobre la ansiedad, todos los participantes recibieron otro cuestionario sobre sus estilos personales en el aula: uno de los estilos de aprendizaje para los alumnos y otro de los estilos de la enseñanza para las dos instructoras, Yolanda e Isabel<sup>1</sup>. El primer cuestionario sobre estilos del aprendizaje viene de las investigaciones de Grasha y Riechmann (Grasha 1996) y luego, el cuestionario de estilos de la enseñanza es el utilizado por Grasha en el año 1996 porque él quiso formar un modelo integrado según los estilos presentes en el aula. Otra vez, se modificaron los cuestionarios para esta investigación para que los alumnos y los maestros contestaran a cada aseveración y que no perdieran el interés. El primer cuestionario

---

<sup>1</sup> Se usan seudónimos para proteger la identidad de los participantes.

sobre estilos del aprendizaje pide que los alumnos indiquen su grado de acuerdo con una serie de 36 aseveraciones. Las aseveraciones tienen que ver con los métodos personales y específicos de aprender y también los sentimientos y actitudes de los alumnos sobre un curso. A la vez, se da a los profesores otro cuestionario que tiene 40 aseveraciones sobre sus estilos personales, creencias, tendencias y sentimientos de la enseñanza. Las aseveraciones ofrecen una variedad de opciones para que los instructores puedan indicar su nivel de acuerdo. Esta investigación usa los cuestionarios de Grasha y Riechmann (Grasha 1996) y Grasha (1996) para contestar la segunda pregunta del estudio; se pretende averiguar si hay variación entre los estilos de los alumnos y las instructoras.

### **Versión modificada 3.0 - Grasha-Riechmann Student Learning Styles Scales (Grasha 1996)**

Please read each statement carefully and indicate how strongly you feel about each item. Please circle the corresponding number.

	Strongly Agree ←-----→ Strongly Disagree				
	5	4	3	2	1
1. I often daydream during Spanish class.	5	4	3	2	1
2. To do well, it is necessary to compete with other students for the teacher's attention.	5	4	3	2	1
3. Classroom activities are usually boring.	5	4	3	2	1
4. I rely on my teachers to tell me what is important for me to learn.	5	4	3	2	1
5. I study what is important to me and not always what the instructor says is important.	5	4	3	2	1
6. I enjoy hearing what other students think about issues raised in class.	5	4	3	2	1
7. I learn a lot of the content in my classes on my own.	5	4	3	2	1
8. I complete assignments exactly the way my teachers tell me to do them.	5	4	3	2	1
9. Students have to be aggressive to do well in courses.	5	4	3	2	1
10. It is my responsibility to get as much as I can out of a course.	5	4	3	2	1
	Strongly Agree ←-----→ Strongly Disagree				
	5	4	3	2	1

	Strongly Agree ←-----→ Strongly Disagree				
	5	4	3	2	1
11. Paying attention during class sessions is difficult for me to do.	5	4	3	2	1
12. I like to study for tests with other students.	5	4	3	2	1
13. I do not like making choices about what to study or how to do assignments.	5	4	3	2	1
14. I like to solve problems or answers questions before anybody else can.	5	4	3	2	1
15. I like to develop my own ideas about course content.	5	4	3	2	1
16. Class sessions make me feel like a part of a team where people help each other learn.	5	4	3	2	1
17. I try to participate as much as I can in all aspects of a course.	5	4	3	2	1
18. I study just hard enough to get by.	5	4	3	2	1
19. My notes contain almost everything the teacher said in class.	5	4	3	2	1
20. Being one of the best students in my classes is very important to me.	5	4	3	2	1
21. I do all course assignments well whether or not I think they are interesting.	5	4	3	2	1
22. If I like a topic, I try to find more about it on my own.	5	4	3	2	1
23. I typically cram for exams.	5	4	3	2	1
24. Learning the material was a cooperative effort between student and teachers.	5	4	3	2	1
25. To stand out in my classes, I complete assignments better than other students.	5	4	3	2	1
26. I typically complete course assignments before their deadline.	5	4	3	2	1
27. I like classes where I can work at my own pace.	5	4	3	2	1
28. I would prefer that teachers ignore me in class.	5	4	3	2	1
29. I am willing to help other students out when they do not understand something.	5	4	3	2	1
30. Students should be told exactly what material is to be covered on exams.	5	4	3	2	1
31. I like to know how well other students are doing on exams and course assignments.	5	4	3	2	1
32. I typically complete required assignments as well as those that are optional.	5	4	3	2	1
33. When I don't understand something, I first try to figure it out for myself.	5	4	3	2	1
	Strongly Agree ←-----→ Strongly Disagree				
	5	4	3	2	1

	Strongly Agree ←-----→ Strongly Disagree				
	5	4	3	2	1
34. I enjoy participating in small group activities during class.	5	4	3	2	1
35. I like it when teachers are well organized for a session.	5	4	3	2	1
36. In my classes, I often sit toward the front of the room.	5	4	3	2	1
	Strongly Agree ←-----→ Strongly Disagree				
	5	4	3	2	1

### **Versión modificada- Teaching Styles Inventory (Grasha, 1996)**

Please read each statement carefully and indicate how strongly you feel about each item.  
Please circle the corresponding number.

	Strongly Agree ←-----→ Strongly Disagree				
	5	4	3	2	1
1. Facts, concepts, and principles are the most important things that students should acquire.	5	4	3	2	1
2. I set high standards for students in this class.	5	4	3	2	1
3. What I say and do models appropriate ways for students to think about issues in the content.	5	4	3	2	1
4. My teaching goals and methods address a variety of student learning styles.	5	4	3	2	1
5. Students typically work on course projects alone with little supervision.	5	4	3	2	1
6. Sharing my knowledge and expertise with students is very important to me.	5	4	3	2	1
7. I give students negative feedback when their performance is unsatisfactory.	5	4	3	2	1
8. Students are encouraged to emulate the example I provide.	5	4	3	2	1
9. I spend time consulting with students on how to improve their work on individual and/or group projects.	5	4	3	2	1
10. Activities in this class encourage students to develop their own ideas about content issues.	5	4	3	2	1
11. What I have to say about a topic is important for students to acquire a broader perspective on the issues in that area.	5	4	3	2	1
12. Students would describe my standards and expectations as somewhat strict and rigid.	5	4	3	2	1
13. I typically show students how and what to do in order to master course content.	5	4	3	2	1
	Strongly Agree ←-----→ Strongly Disagree				
	5	4	3	2	1

	Strongly Agree ←-----→ Strongly Disagree				
	5	4	3	2	1
13. I typically show students how and what to do in order to master course content.	5	4	3	2	1
14. Small group discussions are employed to help students to develop their ability to think critically.	5	4	3	2	1
15. Students design one or more self-directed learning experiences.	5	4	3	2	1
16. I want students to leave this course well prepared for further work in this area.	5	4	3	2	1
17. It is my responsibility to define what students must learn and how they should learn it.	5	4	3	2	1
18. Examples from my personal experiences often are used to illustrate points about the material.	5	4	3	2	1
19. I guide students' work on course projects by asking questions, exploring options, and suggesting alternative ways to do things.	5	4	3	2	1
20. Developing the ability of students to think and work independently is an important goal.	5	4	3	2	1
21. Lecturing is a significant part of how I teach each of the class sessions.	5	4	3	2	1
22. I provide very clear guidelines for how I want tasks completed in this course.	5	4	3	2	1
23. I often show students how they can use various principles and concepts.	5	4	3	2	1
24. Course activities encourage students to take initiative and responsibility for their learning.	5	4	3	2	1
25. Students take responsibility for teaching part of the class sessions.	5	4	3	2	1
26. My expertise is typically used to resolve disagreements about content issues.	5	4	3	2	1
27. This course has very specific goals and objectives that I want to accomplish.	5	4	3	2	1
28. Students receive frequent verbal and/or written comments on their performance.	5	4	3	2	1
29. I solicit student advice about how and what to teach in this course.	5	4	3	2	1
30. Students set their own pace for completing independent and/or group projects.	5	4	3	2	1
32. My expectations for what I want students to do in this class are clearly defined in the syllabus.	5	4	3	2	1
33. Eventually, many students begin to think like me about course content.	5	4	3	2	1
	Strongly Agree ←-----→ Strongly Disagree				
	5	4	3	2	1

	Strongly Agree ←-----→ Strongly Disagree				
	5	4	3	2	1
34. Students can make choices among activities in order to complete course requirements.	5	4	3	2	1
35. My approach to teaching is similar to a manager of a work group who delegate tasks and responsibilities to subordinates.	5	4	3	2	1
36. There is more material in this course than I have time available to cover it.	5	4	3	2	1
37. My standards and expectations help students develop the discipline they need to learn.	5	4	3	2	1
38. Students might describe me as a “coach” who works closely with someone to correct problems in how they think and behave.	5	4	3	2	1
39. I give students a lot of personal support and encouragement to do well in this course.	5	4	3	2	1
40. I assume the role of a resource person who is available to students whenever they need help.	5	4	3	2	1
	Strongly Agree ←-----→ Strongly Disagree				
	5	4	3	2	1

Después de obtener todos los datos de los cuestionarios, se puede hacer un análisis sobre los pensamientos, actitudes y comportamientos comunes que tienen los alumnos sobre la ansiedad y su efecto posible en sus logros, éxitos y sus notas finales del curso según los resultados del cuestionario FLCAS. Después, se hace un análisis para ver cuáles estilos del aprendizaje son los más comunes entre los alumnos y cuáles estilos de la enseñanza usan más frecuentemente las dos maestras. Este análisis utiliza las respuestas de la versión modificada de los cuestionarios de Grasha y Riechmann y manifiesta si hay disparidades entre las maneras de enseñar y los estilos que los estudiantes usualmente utilizan para aprender y estudiar. Luego, se comparan los resultados de cada cuestionario para ver si la variedad de estilos tiene un efecto en los niveles de la ansiedad y las notas globales; este análisis de los cuestionarios de cada grupo mostrarán sus tendencias y características evidentes para los estilos del aprendizaje y de la enseñanza mientras el análisis del cuestionario FLCAS va a proporcionar los datos

sobre la ansiedad en el salón de clase de lenguas extranjeras. Se agrupa los datos según cada clase, o grupo, de alumnos o con todos los alumnos de las tres clases y luego se ve si hay tendencias de cada sección, o el grupo entero, de alumnos y si tienen preferencias compartidas según la información de los análisis cuantitativos. Como se ha mencionado previamente, esta información se relaciona con las notas globales para contestar la tercera pregunta de la investigación.

Después de analizar los datos respectivos de cada sección, se analizan los resultados del cuestionario FLCAS de la primera vez y la segunda vez para mostrar si los niveles de la ansiedad de los alumnos han cambiado durante el semestre. También, el FLCAS mostrará si los alumnos tienen sentimientos negativos o positivos hacia el aprendizaje de otra lengua. Se analizan los resultados de los cuestionarios para ver si los estilos del aprendizaje y de enseñanza concuerdan o si hay mucha disparidad entre ellos. Los resultados de cada cuestionario se analizan de forma combinada para ver si hay conexiones entre los estilos de aprendizaje y de enseñanza, los niveles de la ansiedad de los alumnos y las notas globales.

Usando el análisis se examinan los pensamientos, creencias y opiniones personales de los alumnos sobre la ansiedad y su efecto posible en el aula de lenguas extranjeras. Además, se extraen unas conclusiones sobre las tendencias y los estilos más comunes del aprendizaje y de la enseñanza en cursos de lenguas extranjeras. Finalmente, se puede analizar la distribución de las notas finales para ver si factores como la ansiedad o los estilos de aprendizaje o de enseñanza afectaron los logros de los alumnos. La combinación del análisis ofrecerá conclusiones importantes y luego recomendaciones y sugerencias para la continuación del estudio.

## **Capítulo 4**

### **Resultados de la investigación presente**

El análisis se empieza con una variedad de metas interrelacionadas a la investigación presente: se quisiera entender si hay una ansiedad particular al aula de lenguas extranjeras y el posible efecto que tenga en los alumnos; se desea identificar los estilos del aprendizaje y los estilos de la enseñanza entre alumnos y maestros y si se puede combinarlos para ayudar a los alumnos; y se pretende entender si hay una correlación entre la ansiedad, los estilos personales de los alumnos y sus notas globales del curso. La primera porción del análisis para esta investigación está basada en la comparación del estudio presente y el estudio del año 1986 de Horwitz et al. usando su cuestionario FLCAS sobre la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras. También, esta investigación se basa en encontrar estilos personales de la enseñanza y del aprendizaje en el aula universitaria y está vinculada a los cuestionarios de Grasha y Riechmann (Grasha 1996). Además, el análisis puede mostrar si los estilos del aprendizaje y de la enseñanza afectan las notas finales con respecto a esta ansiedad específicamente, como cuestionan las preguntas iniciales.

#### **4.a Análisis del FLCAS**

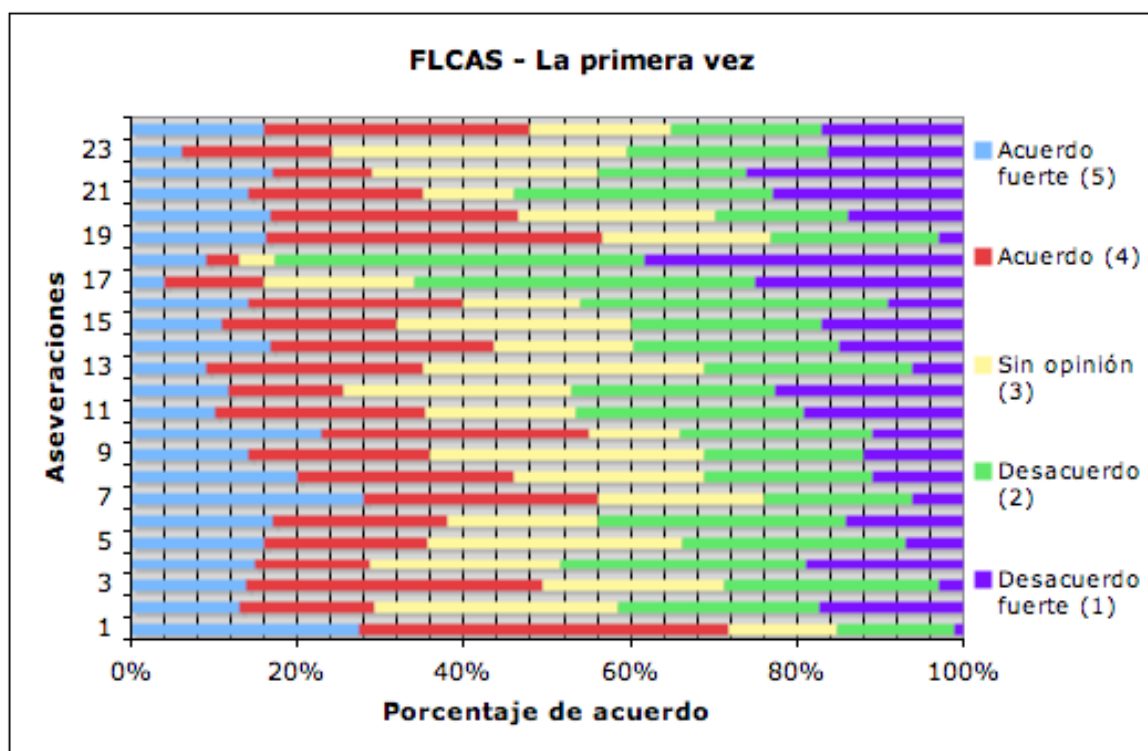
La ansiedad es un factor que puede incapacitar a los alumnos o puede resultar en comportamientos como aprensión, preocupación, terror y dificultad en concentrarse (Horwitz et al., 1986). Según investigaciones previas, como las de Horwitz et al. (1986), Steinberg y Horwitz (1986), Phillips (1991), Young (1991), Ganschow et al. (1994), MacIntyre y Gardner (1991a, 1991c; 1994), MacIntyre (1995), Spielman y Radnofsky (2001) y Dörnyei (2003) es claro que muchos alumnos comparten una variedad de



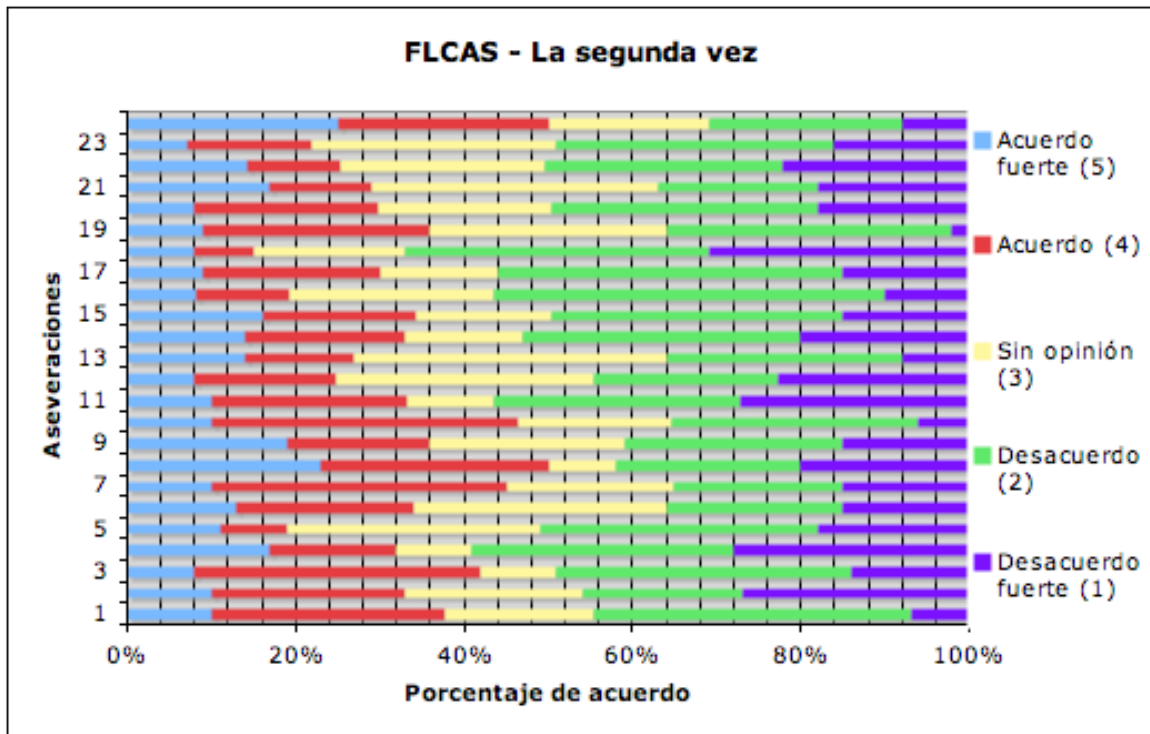
características, pensamientos o comportamientos hacía su curso de lenguas extranjeras. La primera investigación que introdujo el FLCAS es de Horwitz et al. del año 1986, y sus resultados muestran que la ansiedad de aprender lenguas extranjeras es distinta a otros tipos de ansiedad y se da en las aulas de idiomas extranjeros. Horwitz et al. (1986) sostienen que la ansiedad de aprender lenguas extranjeras es única porque la autoestima del alumno es vulnerable porque sabe que su capacidad y autenticidad de comunicarse tiene muchas restricciones; además, los autores concluyen que se puede distinguir esta ansiedad de otras formas porque hay mucha disparidad entre la persona “verdadera” y la persona “limitada,” que puede presentarse en algún momento, y esta idea es cómo se puede distinguir esta ansiedad específica de otros tipos de ansiedad. Siguiendo el primer estudio de Horwitz et al. (1986), esta investigación emplea alumnos de nivel principiante en sus cursos universitarios de lenguas extranjeras aunque aquí se usan tres clases en vez de cuatro, y aquí participan solamente alumnos de cursos de español. Los alumnos de la investigación presente recibieron el cuestionario FLCAS mientras estaban en sus cursos semanales de español durante la decimotercera semana del semestre por primera vez y durante la decimosexta semana por segunda vez. Cincuenta y cuatro alumnos participaron y el grupo entero consistió de 35 mujeres y 19 hombres; este trabajo utiliza menos aseveraciones que evitaron la posibilidad de que los alumnos perdieran interés. Otra diferencia es que la investigación presente sustituye la frase “clase de español” en vez de “clase de idiomas” que aparece en la versión original. Según Horwitz et al., la ansiedad de lenguas extranjeras tiene muchos paralelos con tres ansiedades relacionadas a la ejecución en clase y las aseveraciones del cuestionario FLCAS demuestran esos componentes así: la aprensión de comunicación, la ansiedad de tomar exámenes y un

miedo de evaluación negativa en su clase de lenguas extranjeras (1986). Los gráficos 2 y 3 muestran los porcentajes aproximados de las respuestas a la primera y segunda encuesta de los tres grupos y se puede ver si había cambios de opinión hacia la ansiedad durante el semestre. Como en el estudio original de Horwitz et al. (1986), los números refieren al porcentaje de alumnos que estuvieron de acuerdo fuertemente, los que estuvieron de acuerdo, los que no tuvieron opinión, los que no estuvieron de acuerdo, o los que no estuvieron de acuerdo fuertemente con aseveraciones representativas de la ansiedad del aprender lenguas extranjeras. Los porcentajes presentes son números redondeados y, por lo tanto, suman aproximadamente 100%.

**Gráfico 2: Resultados del primer cuestionario**

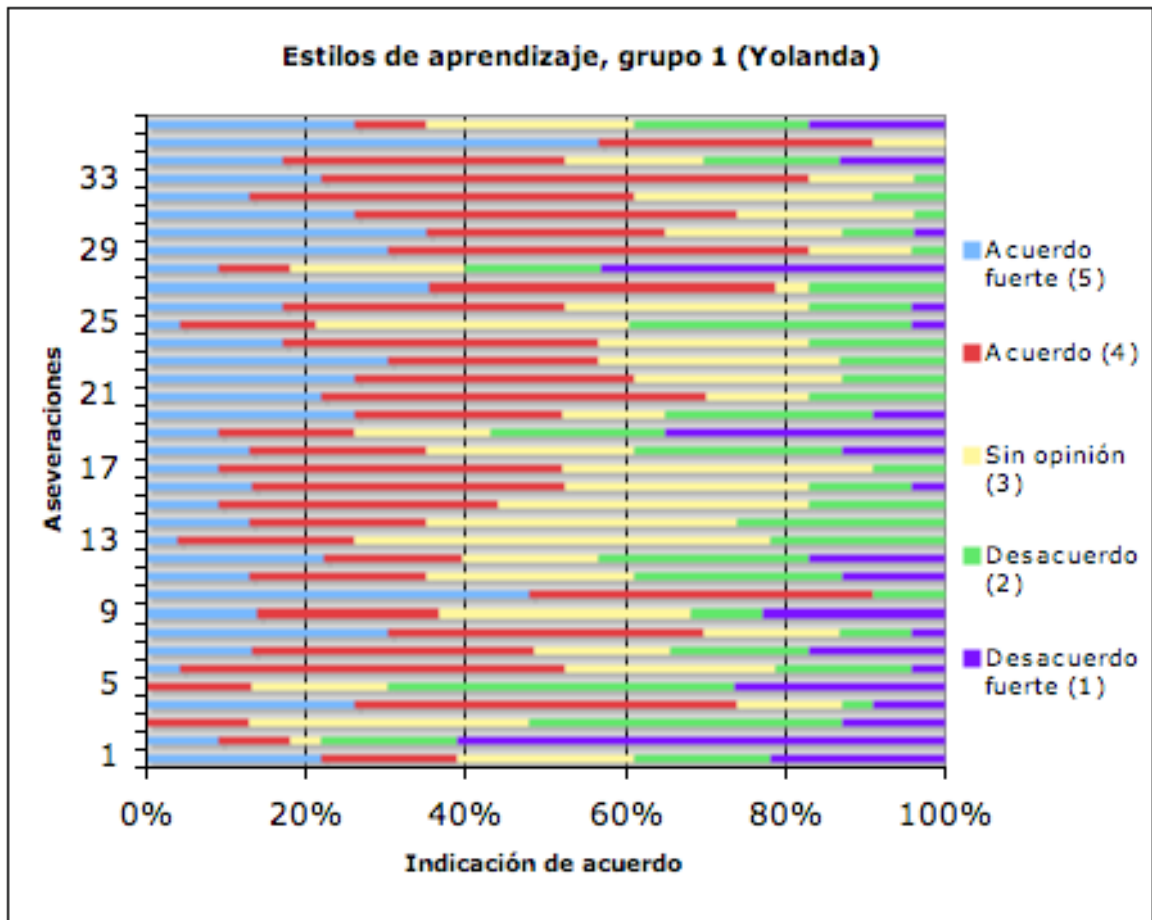


**Gráfico 3: Resultados del segundo cuestionario**

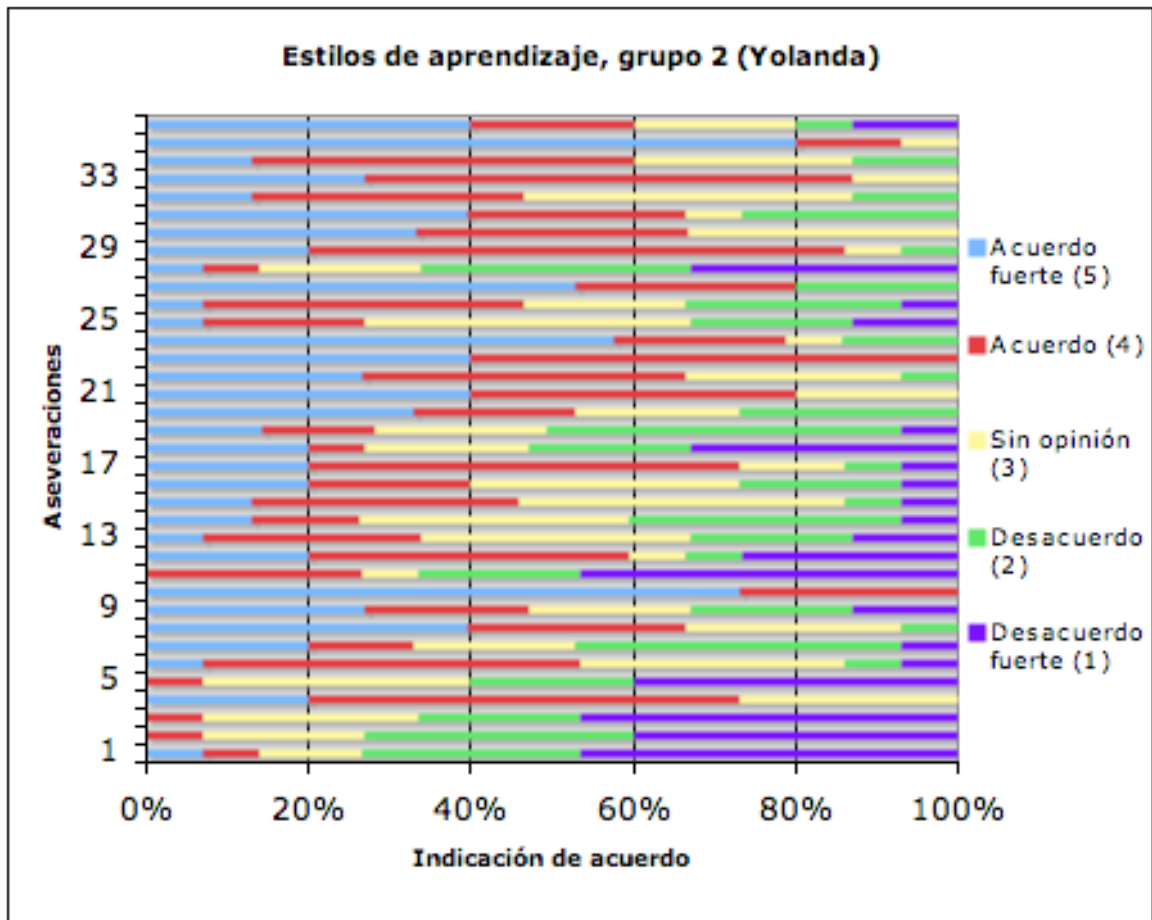


Como los gráficos de la ansiedad, gráficos 4, 5 y 6 demuestran los porcentajes de las contestaciones al cuestionario de estilos de aprendizaje, son números redondeados y suman aproximadamente 100. Los gráficos y Apéndice 2 muestran los estilos de aprendizaje de los alumnos de los tres grupos de la investigación. El cuestionario usado en la investigación presente es una versión modificada del estudio de Riechmann y Grasha (Grasha 1996). La clave y el gráfico presentan las indicaciones de acuerdo y colores que concuerdan con esos pensamientos.

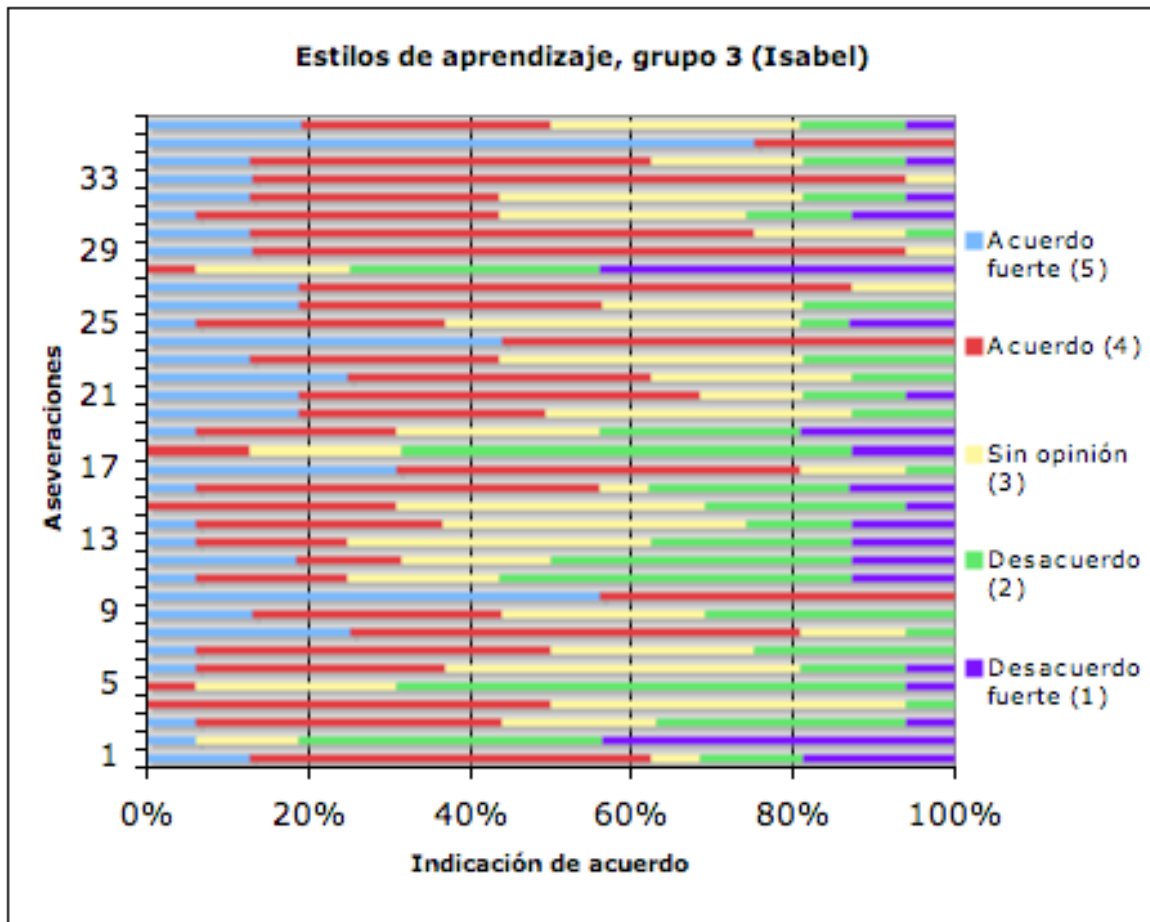
**Gráfico 4: Estilos de aprendizaje, primer grupo de Yolanda**



*Gráfico 5: Estilos de aprendizaje, segundo grupo de Yolanda*

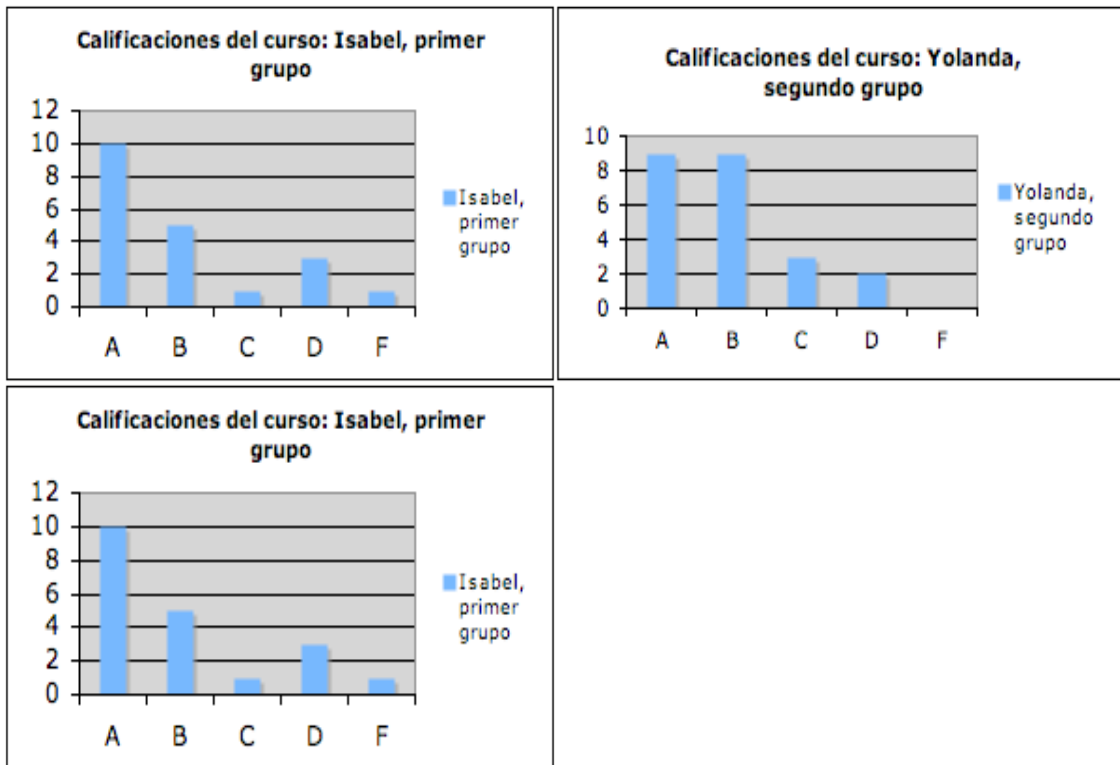


**Gráfico 6: Estilos de aprendizaje, primer grupo de Isabel**

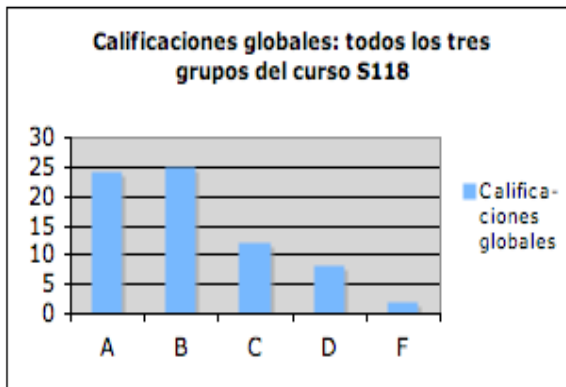


Para contestar una de las preguntas fundamentales de la investigación, Gráfico 6 demuestra las notas globales de los alumnos y de cada clase de español y el grupo entero para que se pueda ver si había un efecto en la ejecución en el aula.

**Gráfico 7: Calificaciones globales de cada grupo**



**Gráfico 8: Todas las calificaciones globales**



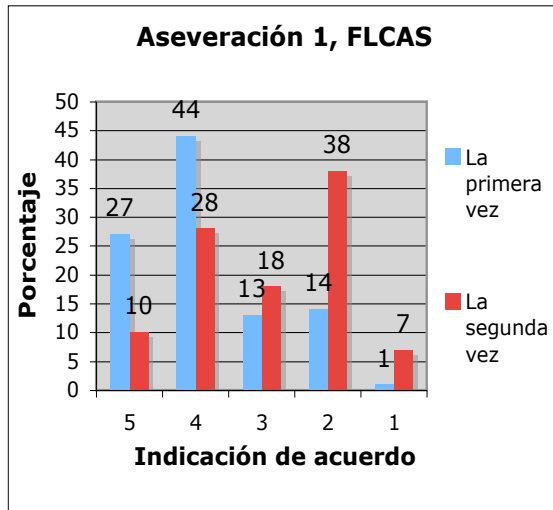
**Gráfico 9: La escala de calificaciones**

Escala de calificaciones		
A = 4.0	A- = 3.67	B+ = 3.33
B = 3.0	B- = 2.67	C+ = 2.33
C = 2.0	C- = 1.67	D+ = 1.33
D = 1.0	D- = 0.67	F = < 0.33

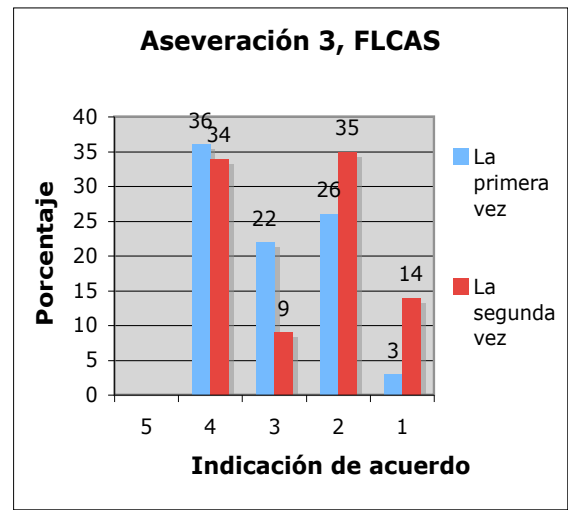
Los tres grupos respondieron semejantemente a muchas aseveraciones al cuestionario FLCAS la primera y la segunda vez pero había otras aseveraciones que recibieron una gran variedad de respuestas según la manera en que contestaron los alumnos. Se empieza con un enfoque en contrastes de la primera y la segunda vez por el uso de los promedios de los tres grupos para ver si había cambios de opinión de los alumnos después de un periodo de tres semanas. Inmediatamente en la primera vez, se encuentra la primera aseveración del cuestionario presente (número 1, Gráfico 10), que tiene un código negativo, “No tengo preocupaciones sobre hacer errores en la clase de español.” Según las respuestas de los alumnos, 71% respondieron en desacuerdo con la aseveración. El estudio original no cambió el código negativo pero se hace aquí para mostrar que 71% estaban de acuerdo y que tenían preocupaciones de hacer errores, contestando con 4 y 5 durante la primera vez. Aunque una gran porción de respuestas demostraron que la mayoría de alumnos tenían mucha preocupación de hacer errores durante la primera vez, en la segunda encuesta solamente hubo 38% de alumnos que compartieron esta preocupación. Esta reducción significa que había un cambio de opinión: más tarde en el semestre muchos alumnos estuvieron menos preocupados sobre hacer errores pero la causa exacta es desconocida. A la vez, durante la segunda vez casi la mitad (un aumento de 30%) de alumnos contestaron que tenían más ansiedad sobre hacer errores. Esos resultados pueden sugerir que los tres grupos se ponían menos nerviosos sobre la corrección de errores en clase después de más tiempo con su instructora, pero también pueden sugerir que sus niveles de la ansiedad habían aumentado después de más tiempo en el aula. La división entre opiniones es interesante porque cada una lleva apoyo abundante.



**Gráfico 10: Aseveración 1, FLCAS**



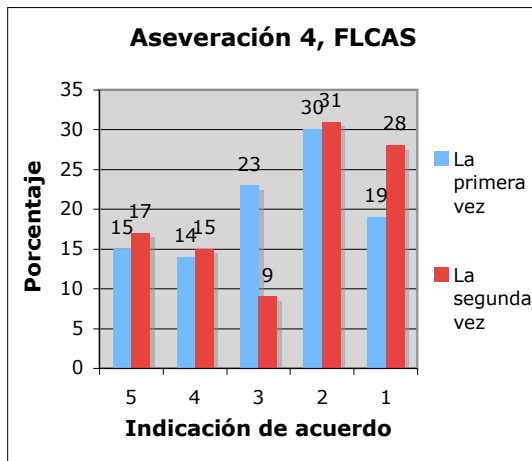
**Gráfico 11: Aseveración 3, FLCAS**



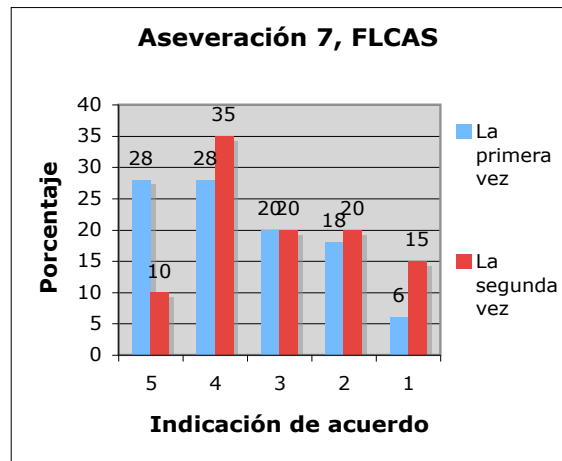
La siguiente aseveración (número 3, Gráfico 11) también encuentra opiniones diversificadas desde las perspectivas de los alumnos. Durante la primera ocasión de la encuesta, la mitad de alumnos contestaron que se ponen nerviosos cuando no entienden cada palabra del maestro, y más tarde durante la segunda vez, menos alumnos (42%) indicaron que estuvieron de acuerdo con la aseveración. A la vez, casi la mitad de ellos dijeron que no se ponen nerviosos cuando no entienden cada término. Horwitz et al. (1986) observaron que los alumnos tienen una experiencia de la aprensión de comunicación cuando piensan que deben entender cada palabra del maestro, y casi la mayoría (49%) de alumnos aprendieron que no era necesario entender cada palabra después de tener más tiempo en el aula. La aseveración siguiente (número 4, Gráfico 12), que tiene un código negativo, declara: “no me molesta tomar más clases de español.” Las opiniones no cambiaron mucho entre las dos veces de la encuesta pero es importante notar que aproximadamente la mitad de alumnos indicaron ambas veces que no les molestaría tomar más cursos de español. Las respuestas actuales de 4 y 5 indican que los

alumnos estuvieron de acuerdo, pero cuando se cambia el contexto de la aseveración las respuestas cambian, también, a 1 y 2, indicando que no estuvieron de acuerdo. Había un crecimiento pequeño del porcentaje de alumnos que estuvieron de acuerdo con la aseveración diciendo que les molestarían tomar más cursos de español. Nadie puede saber lo que ha pasado con cada clase individualmente, pero es interesante pensar en las posibilidades que causen un cambio o que mantengan la normalidad.

**Gráfico 12: Aseveración 4, FLCAS**



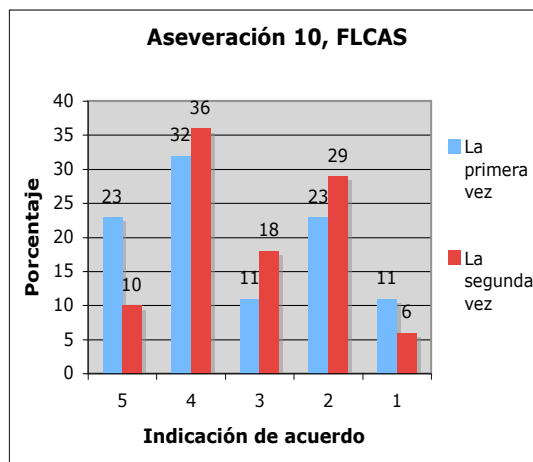
**Gráfico 13: Aseveración 7, FLCAS**



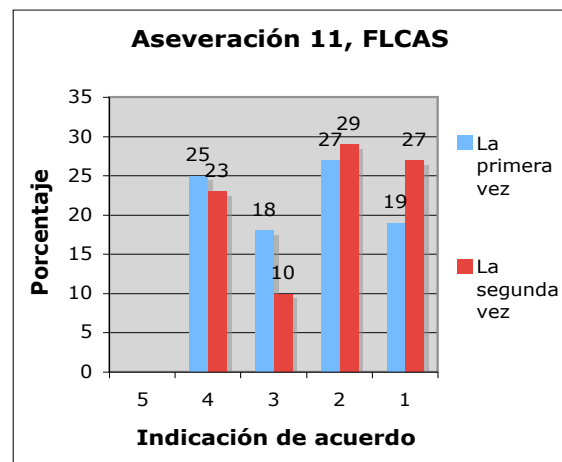
La aseveración número 7 (Gráfico 13), “Yo me pongo nervioso cuando tengo que hablar en mi clase de español sin preparación,” tuvo un cambio representativo entre la primera y segunda vez: durante la primera encuesta, la mayoría de alumnos respondieron con un 4 o 5, que indica que estuvieron de acuerdo o de acuerdo fuertemente con la aseveración, pero la segunda vez se encuentra que menos alumnos contestaron que estuvieron de acuerdo en general. Según estos resultados algunos alumnos se sienten más cómodos hablando espontáneamente. La siguiente aseveración, número 10 (Gráfico 14), tiene el sentido de “ponerse tan nervioso que el alumno se olvida cosas que ya sabe.” La primera vez que los alumnos contestaron al cuestionario la mayoría de respuestas fueron de un 4 o

un 5, que señala que los alumnos estuvieron de acuerdo o de acuerdo fuertemente con esta aseveración, y luego durante la segunda vez menos de la mitad respondieron en la misma manera aunque los sentimientos de desacuerdo o fuerte desacuerdo no habían crecido entre los dos veces. Como se ven en las dos aseveraciones anteriores, parece que los sentimientos de olvidarse cosas familiares o de estar demasiado nerviosos han bajado después de que los alumnos han tenido más tiempo junto con su instructora; estas dos aseveraciones más recientes demuestran un cambio positivo durante el semestre: parece que la mayoría de los alumnos estuvieron menos preocupados sobre sus errores y la posibilidad de tener bastante ansiedad o de olvidar cosas ya conocidas en el aula, así se puede indicar que ellos estaban menos afectados por la ansiedad. También, este cambio puede implicar que algunos alumnos estaban más acostumbrados al proceso de aprender español sin la influencia de la ansiedad.

**Gráfico 14: Aseveración 10, FLCAS**



**Gráfico 15: Aseveración 11, FLCAS**

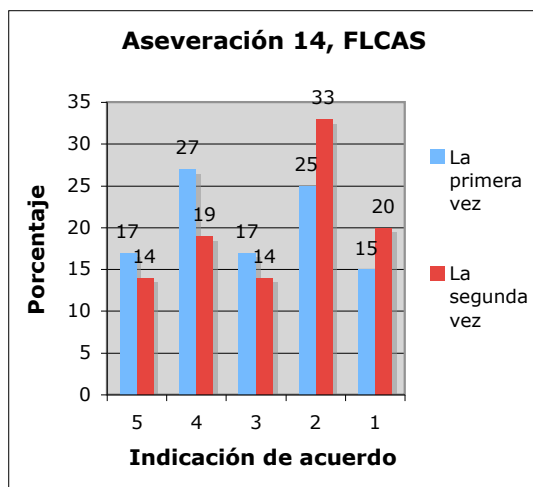


Más evidencia de tendencias positivas vienen de la siguiente aseveración: “Me da vergüenza ser voluntario en mi clase de español” (número 11, Gráfico 15). Casi la mitad de alumnos respondieron que no estuvieron de acuerdo (o con desacuerdo) durante la

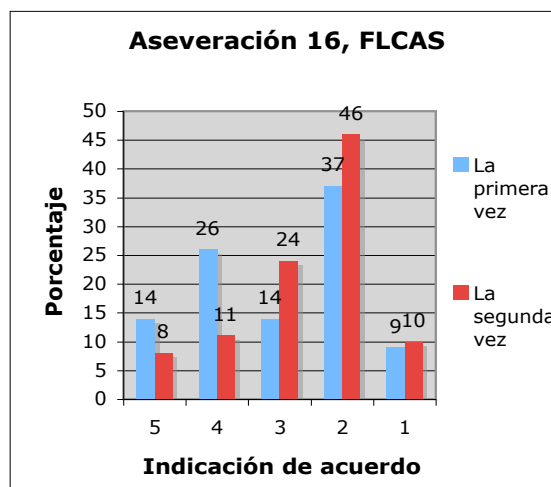
primera oportunidad de tomar el cuestionario, y durante la segunda vez la mayoría de ellos contestaron que no estuvieron de acuerdo o que no estuvieron de acuerdo fuertemente con esta idea. Las tendencias de los alumnos son importantes para esta investigación porque manifiestan que ellos tienen menos ansiedad y más confianza cuando están en su curso de español por más tiempo y posiblemente porque tienen más interacciones en la lengua meta con su instructor y sus colegas.

Otra aseveración, número 14, o Gráfico 16, “Aunque estoy preparado para mi clase de español, todavía siento que tengo ansiedad,” demuestra una reducción de la ansiedad del grupo: durante la primera ocasión, 44% de los alumnos estuvieron de acuerdo mientras 40% no estuvieron de acuerdo con la aseveración. Al fin del semestre, las opiniones de los alumnos eran diferentes porque la mayoría no estuvo de acuerdo (53%) y parece que su preparación anterior ha bajado sus pensamientos previos de la ansiedad porque solamente 33% estuvieron de acuerdo. La siguiente aseveración, número 16 (Gráfico 17), “Estoy nervioso y confundido cuando se habla en la clase de español.” Inicialmente, casi la mitad (46%) de los alumnos respondieron que no estaban de acuerdo pero a la conclusión del semestre algunos alumnos han cambiado sus opiniones resultando en que la mayoría de ellos no estaban de acuerdo (56%). Cómo estas dos aseveraciones previas lo demuestran, parece que la ansiedad de aprender una lengua extranjera disminuye más tarde en el semestre y es evidente que los alumnos han ganado más confianza en sus habilidades y en el hablar espontáneamente. Según las tendencias de alumnos, los niveles de ansiedad disminuyen con más tiempo en el aula.

**Gráfico 16: Aseveración 14, FLCAS**



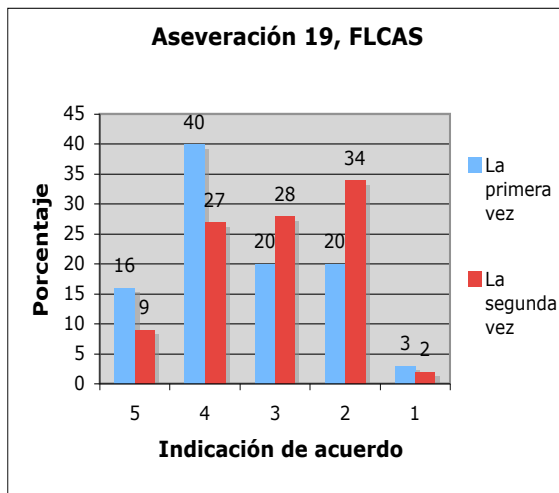
**Gráfico 17: Aseveración 16, FLCAS**



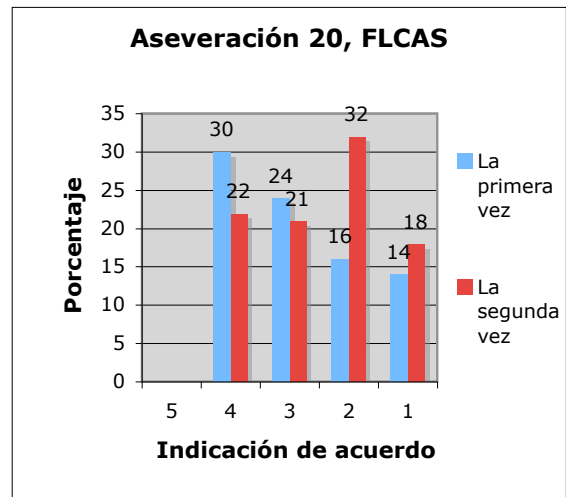
El sentimiento de no tener presión de preparar mucho para su clase de español es evidente en una aseveración, mostrado en Gráfico 18 (número 19), que tiene un código negativo: “No siento mucha presión de prepararme muy bien para la clase de español,” y la mayoría (56%) de alumnos contestaron que no estuvieron de acuerdo con la aseveración durante la primera vez. Más tarde esos pensamientos de concordancia bajaron a solamente un tercio de las respuestas mientras que otro tercio fue de la otra opinión. Ese tipo de cambio puede indicar una variedad de cosas para los alumnos, como sentirse más cómodo en el aula de español con los materiales y tópicos, o sentirse más cómodo con su instructora. Los cambios presentes pueden venir de múltiples fuentes relacionadas a la ansiedad o no. Otros pensamientos relacionados a la ansiedad pueden ser afectados también, como las respuestas a la aseveración siguiente (número 20, Gráfico 19): “me siento muy cohibido al hablar español frente a otros.” La primera vez que los alumnos contestaron al cuestionario, casi la mitad (47%) de ellos respondieron con un 4 o 5, que indica que estuvieron de acuerdo. Al fin del semestre, cuando

respondieron por segunda vez, la mitad (50%) de ellos escogieron 1 o 2, que indicó que no estuvieron de acuerdo con la aseveración. Este cambio apoya la posibilidad de que muchos alumnos hayan ganado algún tipo de confianza en sus habilidades de hablar en español.

**Gráfico 18: Aseveración 19, FLCAS**



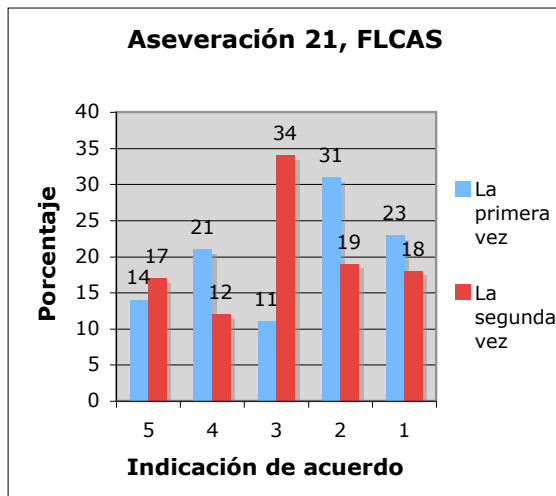
**Gráfico 19: Aseveración 20, FLCAS**



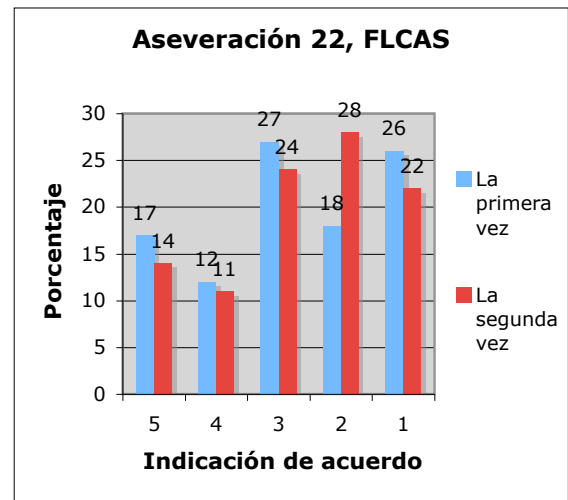
La siguiente aseveración, número 21 (Gráfico 20), declara que la clase de español progresa bastante rápido y que los alumnos se preocupan por quedarse atrás. En la primera vez la mayoría (54%) de alumnos confirmaron que no estuvieron de acuerdo, pero más tarde menos alumnos concordaron y menos alumnos no estuvieron de acuerdo (37%) y además, muchos alumnos contestaron neutralmente con una respuesta de 3. La respuesta de 3, ni de acuerdo ni en desacuerdo, recibió pocas respuestas la primera vez y aproximadamente un tercio la segunda vez. Los cambios aquí puedan señalar unas discrepancias como la posibilidad de que los alumnos tengan menos confianza o que la clase no progresa demasiada rápidamente para ellos y no es una preocupación. Aunque la aseveración siguiente (número 22, Gráfico 21), “Yo me siento más tenso y nervioso en

mi clase de español que los otros,” no muestra cambios o tendencias demasiadas especiales, las respuestas de los alumnos son interesantes porque está conectado más específicamente con la ansiedad en la clase de español. Las maneras en que los alumnos contestaron demuestra sus opiniones sobre la ansiedad hacía su clase de español y no a sus otros cursos. La primera vez que respondieron, 44% de alumnos no estuvieron de

**Gráfico 20: Aseveración 21, FLCAS**

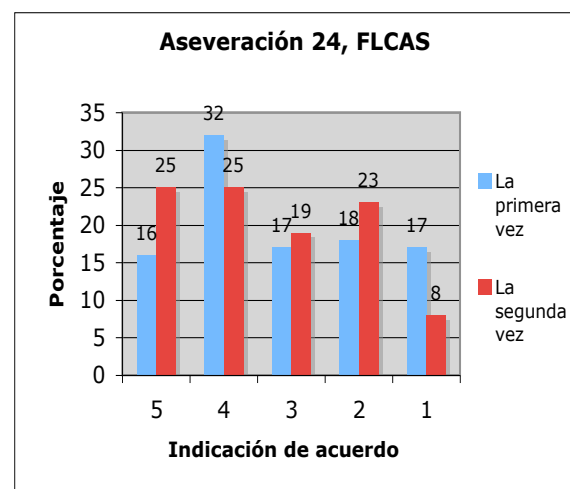


**Gráfico 21: Aseveración 22, FLCAS**



**Gráfico 22: Aseveración 24, FLCAS**

acuerdo, y al fin del semestre el porcentaje ha subido a la mitad, o 50%, de participantes. Este aumento puede sugerir que menos alumnos tienen asociaciones negativas y que menos alumnos tienen ansiedad hacía sus clases de español. La última aseveración que se analiza (número 24, Gráfico 22) es “Yo me siento abrumado sobre la cantidad de reglas que uno tiene que aprender para hablar el español.



Casi la mitad (48%) de los alumnos respondieron que estaban de acuerdo y después en la segunda vez las respuestas habían aumentado hasta la mitad (50%).

En resumen de las dos últimas aseveraciones, más o menos la mitad de alumnos de esta investigación pensaron que el proceso de aprender el español era muy difícil y complejo; a la vez, según sus respuestas a la aseveración anterior, estos alumnos pensaban que no tenían más ansiedad o nervios en sus cursos de español.

La comparación entre la primera vez y la segunda vez muestra las diferencias, tendencias, y pensamientos de los alumnos y provee una guía para entender cómo los resultados de esta investigación están correlacionado al estudio original de Horwitz et al. del año 1986. Aunque la investigación presente empleó 54 alumnos y el original utilizó 75, los dos dieron los cuestionarios a cursos para principiantes durante sus clases semanales para ofrecer un ambiente normal sin demasiado estrés. Horwitz et al. se distribuyeron las encuestas durante la tercera semana del semestre en vez de dos ocasiones hacía el fin del semestre como se hizo presentemente. Los autores originales encontraron que los alumnos que reportaron un nivel alto de la ansiedad tenían miedo de hablar en el idioma extranjero. También hallaron que los alumnos con un nivel alto de ansiedad apoyaron las aseveraciones indicativas de la ansiedad sobre comunicarse con otros, una variedad de la aprensión de comunicación. (1986) Durante la primera ocasión de tomar los cuestionarios en el estudio presente, los alumnos demuestran tendencias paralelas a la investigación de Horwitz et al. por aseveraciones: “Siempre siento que los otros alumnos hablan el español mejor que yo” (T1: 36% de alumnos de la investigación presente estaban de acuerdo); “Yo me pongo nervioso cuando tengo que hablar en la clase de español sin preparación” (T1: 56% de acuerdo); “Me siento muy cohibido al



hablar español frente a otras personas” (T1: 47% de acuerdo); y “Estoy abrumado por la cantidad de reglas tengo que aprender para hablar el español” (T1: 48% de acuerdo).

Horwitz et al. (1986) mencionan que los alumnos con ansiedad tienen sentimientos de cohibición muy profundos cuando tienen que revelar su personalidad en su nuevo idioma, y es especialmente difícil cuando están en la presencia de compañeros; 28% de los alumnos que tomaron su cuestionario en el año 1986 contestaron que estuvieron de acuerdo con la aseveración sobre sentirse muy cohibido de hablar el español frente a otras personas. Los alumnos del estudio presente no estuvieron de acuerdo con la aseveración siguiente: “Yo me pongo nervioso y confundido cuando estoy hablando en la clase de español” (T1: 46% en desacuerdo, T2: 56% en desacuerdo). También, unas aseveraciones recientemente mencionadas recibieron respuestas que reflejaron mucha ansiedad durante la primera vez que tomaron el cuestionario; la segunda vez recibieron contestaciones muy diferentes, las de desacuerdo y desacuerdo fuerte: “Siempre siento que los otros alumnos hablan el español mejor que yo” (T2: 51% en desacuerdo); “Yo me pongo nervioso cuando tengo que hablar en la clase de español” (T2: 35% en desacuerdo); y “Me siento muy cohibido al hablar de español frente a otras personas” (T2: 50% en desacuerdo). La mitad de alumnos del estudio presente pensaron que era necesario entender cada palabra de su instructora (otra forma de la aprensión de comunicación) y por eso, confirmaron su acuerdo con la aseveración, “Yo me pongo nervioso cuando no entiendo cada palabra del maestro,” durante la primera vez del cuestionario, y también durante la segunda vez, casi la mitad (49%) de alumnos respondieron que no estuvieron de acuerdo. Horwitz et al. (1986) reportaron que 27% de sus participantes contestaron en acuerdo con el sentimiento de ponerse nervioso cuando

no entienden cada palabra del instructor. Según este análisis, las opiniones y creencias de muchos alumnos han cambiado durante el semestre; muchos que tenían mucha ansiedad durante la primera vez no se sintieron necesariamente en la misma manera más tarde.

Pasando al otro componente de la ansiedad presentado por Horwitz et al. (1986), de la evaluación negativa, algunas aseveraciones eran apoyadas por los alumnos de este estudio. Los alumnos creyeron que sus compañeros siempre estaban evaluándose en el aula: “Siempre siento que los otros alumnos hablan mejor español que yo” (T1: 36% de acuerdo); “Yo tengo vergüenza de ser voluntario en mi clase de español” (T1: 35% en); y “La clase de español progresa bastante rápido y tengo miedo de quedarme atrás” (T1: 35% en acuerdo). Según estos datos, parece que los pensamientos de los alumnos presentes durante la primera vez están en línea con los de la investigación original de Horwitz et al. porque parece que aproximadamente un tercio de los alumnos de cada grupo pensaban que iban a recibir algún tipo de crítica. Por el contrario, la mayoría de alumnos rechazaron cada una de las aseveraciones relacionadas a la evaluación negativa y contestaron en desacuerdo durante la segunda ocasión de responder a las encuestas. Horwitz et al. (1986) aseveran que los alumnos con ansiedad tienen miedo de hacer errores en su idioma nuevo, y la aseveración (número 1) “No tengo miedo de hacer errores en mi clase de español” recibió la gran mayoría (T1: 71%) de respuestas de los alumnos presentes que estuvieron de acuerdo; luego en la segunda vez menos de la mitad (38%) de alumnos contestaron con concordancia. Este cambio puede sugerir que los alumnos de la presente investigación tenían más ansiedad más tarde en el semestre. Otra aseveración (número 17) vinculada al miedo de evaluación negativa es la siguiente: “Tengo miedo que mi maestro de español corrija cada error que hago.” Los participantes

de la investigación de Horwitz et al. (1986) apoyaron esta aseveración pero los del estudio presente la rechazaron ambas veces: la primera vez recibió 66% de respuestas en desacuerdo mientras la segunda vez ganó 56% de respuestas con esta opinión. Otra vez, el análisis puede demostrar que los niveles de la ansiedad de los tres grupos eran bajos según las respuestas de los alumnos después de un periodo breve.

Además, se puede comparar los resultados globales aquí con el estudio de Horwitz et al. (1986) porque muchos alumnos de la primera vez y la segunda vez tenían opiniones semejantes de dos aseveraciones que dan más apoyo al punto de vista que la ansiedad de aprender lenguas extranjeras es una serie distinta de creencias, percepciones y sentimientos y no solamente una combinación de otras ansiedades. Los resultados de la investigación de Horwitz et al. demuestran que más de un tercio de sus participantes estuvieron de acuerdo con las aseveraciones siguientes: “Me siento más tenso y nervioso en mi clase de lenguas que mis otras clases,” (número 22) y “Estoy abrumado por la cantidad de reglas que tiene que aprender uno para hablar otro idioma” (número 24). En la presente investigación, aproximadamente un cuarto de alumnos estaban de acuerdo la primera vez (29%) y la segunda vez (25%) con la aseveración sobre sentimientos de tensión y nervios en el aula de lenguas. Simultáneamente, casi la mitad de ellos no estuvieron de acuerdo durante la primera vez (44%) y más tarde en la segunda vez, la mitad de alumnos no estuvieron de acuerdo con esta aseveración. Las reacciones a la segunda aseveración sobre la cantidad de reglas que se necesita para entender y hablar el español muestran que aproximadamente la mitad de alumnos estuvieron de acuerdo cada vez (T1: 48%, T2: 50%) que tomaron la encuesta y es evidente que los alumnos de la presente investigación se sienten muy abrumados por las reglas. Entonces, según los

resultados de las últimas aseveraciones de este estudio, es cierto que la ansiedad está presente en el aula pero con el paso del tiempo menos alumnos tienen asociaciones negativas hacia sus cursos de español y los tres grupos manifiestan menos ansiedad que los participantes del estudio original de Horwitz et al (1986). En la siguiente sección se examinan las tendencias de los alumnos para desarrollar unas conclusiones sobre la ansiedad en el aula y si realmente es una ansiedad distinta según los datos de esta investigación.

#### **4.b Conclusiones del FLCAS**

La evidencia de este estudio apoya la idea de que la ansiedad está presente en el aula de idiomas, por lo menos, para los alumnos de las dos instructoras, pero las conclusiones aquí intentan distinguir si los alumnos tienen una ansiedad particularmente relacionada a su curso de español. Si aprender español específicamente causa preocupación para los alumnos, la ansiedad de aprender lenguas extranjeras sería una variable distinta. Se empezó esta investigación con un análisis de la primera vez y la segunda vez que se realizó la encuesta, la comparación de la presente investigación y el estudio original de Horwitz et al. del año 1986. Había una serie de cambios entre las dos ocasiones y también se pueden ver las diferencias y semejanzas entre las dos investigaciones. Esta investigación analizó solamente trece aseveraciones porque esas aseveraciones recibieron las contestaciones más profundas y las otras once no demostraron grandes cambios de opinión y muchas respuestas fueron neutras. De las trece aseveraciones que se analizan en la investigación presente, cuatro aseveraciones relacionadas a la aprensión de comunicación ganaron mucho apoyo de una porción grande de alumnos en la primera vez de la encuesta. Durante la segunda vez este

porcentaje cambió a pensamientos primariamente de desacuerdo, indicando que han ganado bastante más confianza y que se han tranquilizado sobre sus habilidades en sus cursos de español. Las respuestas de solamente una aseveración (número 24) aumentaron a la mitad de alumnos que estuvieron de acuerdo durante la segunda vez: fue la aseveración sobre sentirse abrumado por la cantidad de reglas necesarias para hablar español. Todavía ellos se sintieron incómodos sobre la gran suma de pautas y restricciones del nuevo idioma. Tres de las trece aseveraciones demuestran apoyo para otro elemento de las ansiedades de ejecución que mencionaron Horwitz et al. (1986), o un miedo de la evaluación negativa. Otra vez, la segunda encuesta encontró más evidencia que menos alumnos eran afectados en una manera negativa y muestra con más certidumbre que la ansiedad ha bajado después de más tiempo en el aula.

Aproximadamente la mitad de las respuestas del cuestionario determinaron que los alumnos no tenían más ansiedad en sus cursos de español que en los otros. No se hace en esta investigación un análisis completo de todas las aseveraciones. No se analiza las aseveraciones que no contribuyeron opiniones de acuerdo o desacuerdo, entonces falta las que tienen respuestas neutras (3). Respuestas así posiblemente vienen de alumnos sin mucha opinión o pudiera ser que los alumnos no se identificaron con algunas de las aseveraciones.

Se puede ver en el examen de la primera y la segunda encuesta que la mayoría de alumnos de la investigación presente habían tenido un cambio de opinión, cambios en las maneras en que pensaron o en sus perspectivas hacía el aprendizaje de español después de un periodo breve. Según el análisis de los resultados, muchos alumnos respondieron con tendencias que demuestran menos ansiedad después de tener más tiempo,

posiblemente con la maestra, con el material, o en el aula; se puede asumir que más tiempo en general sirve para facilitar mejores relaciones entre el maestro y el alumno y entre compañeros. Los datos apoyan este cambio y demuestran que más tiempo juntos puede favorecer más confianza en el aula. Este análisis revela que la mayoría de alumnos se preocuparon menos sobre la corrección de errores o hablar espontáneamente en clase después de más tiempo; los mismos alumnos parecieron sentirse más cómodos con el material, con su instructor y sus compañeros. No se preocupan de olvidarse cosas previamente conocidas a causa de nervios. Se puede ver que estas manifestaciones muestran que los alumnos eran menos afectados por la ansiedad durante la segunda ocasión de tomar el cuestionario FLCAS. También, cuando los alumnos tomaron el cuestionario por segunda vez, ellos encontraron que no era necesario aprender cada palabra del maestro. También, los alumnos tenían más confianza sobre sus habilidades de español. Aunque había un periodo bastante breve, quizás durante el curso de las tres semanas entre la primera vez y la segunda vez muchos alumnos aprendieron, por lo menos, cómo identificar y posiblemente cómo superar los desafíos que acompañan el aprender otra lengua, entonces bajaron su nivel de ansiedad.

Como se ve en la sección previa, Horwitz et al. (1986) mencionan que dos aseveraciones de su encuesta eran más profundamente relacionadas a la ansiedad específica que ellos nombraron, la ansiedad de aprender lenguas extranjeras. Estas dos aseveraciones tienen el sentido de sentirse más tenso en el aula de español, que en sus otras clases, y la segunda habla del pensamiento de estar abrumado de la cantidad de reglas necesarias para aprender y hablar el español. Los participantes de la presente investigación respondieron con un aumento de pensamientos positivos hacia la

aseveración sobre más ansiedad y nervios para la clase de español (número 22) y por eso se justifica que menos alumnos tienen asociaciones negativas hacia el aprendizaje de español y que menos alumnos tienen ansiedad hacia su curso de español cuando se comparan a otros. Además, aunque una gran cantidad de alumnos pensaron que el proceso de aprender el español era muy difícil y complejo, todavía creyeron que no había diferencias entre su curso de español y los otros con respecto a la ansiedad. La otra aseveración definitiva (número 24) sobre la ansiedad específica a aprender de lenguas extranjeras recibe contestaciones semejantes la primera vez y la segunda vez: los participantes se sintieron abrumados por el número de reglas necesarias para hablar el español y pensaron que necesitaban hablar perfectamente antes de nada.

Las conclusiones de las dos aseveraciones dan poco apoyo a la teoría de Horwitz et al. que “foreign language anxiety is a series of distinct beliefs, perceptions, and feelings that respond to being in a foreign language classroom and is not a combination of other anxieties” (1986). Generalmente entre la primera vez y la segunda vez, aproximadamente un cuarto (T1: 29%; T2: 25%) de alumnos de la presente investigación respondieron que estuvieron de acuerdo con la aseveración más relevadora de la ansiedad de aprender lenguas extranjeras: la referente a estar más tenso y nervioso en su curso de español que en sus otros cursos. Al mismo tiempo, 44% de alumnos no estuvieron de acuerdo con esta aseveración durante la primera vez, y durante la segunda vez, la mitad de alumnos tenían pensamientos de desacuerdo. Las respuestas aquí reflejan que verdaderamente una porción de alumnos tienen experiencias con bastante ansiedad relacionada específicamente al aprendizaje del español y estos alumnos demuestran que tienen experiencias muy diferentes en el aula cuando se comparan a la mayoría de sus

compañeros de clase que no piensan así. Según las respuestas, hay una población aquí que sufre de esta ansiedad precisamente relacionada a su curso de español y se necesita entender si esta ansiedad afecta otros aspectos del aula.

#### **4.c Análisis de los estilos de aprendizaje**

Claro que la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras es un factor importante, pero otro componente muy significativo es el combinar los estilos del aprendizaje los alumnos y los estilos de enseñanza de los instructores. Grasha y Riechmann (1974) hicieron entrevistas y obtenían datos de cuestionarios de alumnos y concluyeron que seis estilos del aprendizaje eran evidentes: independiente, dependiente, colaborativo, competitivo, evitable y participante. Grasha y Riechmann crearon un instrumento basado en los tipos de estilos de aprendizaje en el aula y usando los seis estilos que encontraron, crearon el “Grasha-Riechmann Student Learning Styles Scales,” o GRSLS, que puede clasificar los alumnos como tipos diferentes de estudiantes en los seis estilos. Los datos y el presente análisis exponen que existe una variedad de estilos del aprendizaje en esta investigación y la variación de estilos aquí apoya la noción de Grasha (1996) que es normal para los alumnos y sus maestros que haya diversidad en sus estilos personales en el aula. Aunque los alumnos de esta investigación muestran múltiples estilos del aprendizaje, tienen estrategias preferidas y personales de aprender y es posible que no se identifiquen con un estilo u otro, o es posible que no se den cuenta la existencia o diferencia entre los estilos. Los ejemplos usados en esta investigación no incluyen todas las aseveraciones de cada estilo del aprendizaje pero las que se escogieron eran las más características de la mayoría y representativas dentro de los tres grupos participantes. La segunda pregunta fundamental del estudio es: “¿Hay disparidad entre los estilos del



aprendizaje y estilos de la enseñanza, cómo se combinan y cuáles son las diferencias?”

Según las contestaciones de los 54 alumnos, se inclinaron más hacia el estilo del aprendizaje participante seguido de los estilos de dependiente, colaborativo e independiente. Las aseveraciones que coordinan con el estilo participante son 10, 17, 21, 26, 32 y 36 y las aseveraciones del estilo dependiente son 4, 8, 13, 19, 30 y 35; las aseveraciones del estilo colaborativo son 6, 12, 16, 24, 29 y 34 y las del estilo independiente son 5, 7, 15, 22, 27 y 33. Los dos estilos menos populares eran competitivo y evitable. Frecuentemente los alumnos respondieron con un 3 para aseveraciones que corresponden con estos estilos, que indica que la aseveración no inspira una opinión de acuerdo o que la aseveración no tiene relevancia.<sup>2</sup> Las aseveraciones que coordinan con el estilo competitivo son 2, 9, 14, 20, 25 y 31, y las que coordinan con el estilo evitable son 1, 3, 11, 18, 23 y 28. Se refieren a Gráficos 4, 5 y 6 en páginas 26-28 para ver las respuestas de los alumnos y el Apéndice 2 para los datos originales.

Se examina específicamente los cuatro estilos más populares de los alumnos<sup>3</sup> con una descripción breve y luego las explicaciones de las ventajas y desventajas de cada uno de los cuatro estilos según Grasha (1996). Estas descripciones facilitarán el entendimiento del lector sobre los beneficios de emparejar estilos de aprendizaje con estilos de la enseñanza, que se presentan más tarde. Grasha explica que los estilos de la enseñanza ayudan a reforzar y desarrollar los estilos de aprendizaje de los alumnos cuando están bien emparejados. Según Grasha (1996, p. 169), el estudiante que personifica el estilo participante tiene las siguientes características: “los alumnos son

---

<sup>2</sup> Se pueden ver las aseveraciones de los estilos de aprendizaje en página 18.

<sup>3</sup> Apéndice 5 muestra todas las descripciones exactas (en inglés) de estilos de aprendizaje.

buenos ciudadanos en el aula,” siempre “les gusta asistir a la clase” y “tienen ganas de participar en clase y hacen todas las tareas, requeridas y opcionales.” El alumno participante absorbe lo más posible de cada experiencia en el aula; una desventaja es que se puede hacer demasiado y se ponen las necesidades de otros frente a sus propias obligaciones. Pasando al próximo estilo popular, los alumnos típicos del estilo dependiente: “demuestran poca curiosidad intelectual” y “sólo aprenden lo que es requerido”; ellos “ven a sus instructores y compañeros como fuentes de estructura y apoyo” mientras “miran la autoridad como una guía diciendo lo que necesitan hacer.” (Grasha 1996, p. 169) Grasha explica que los alumnos de este estilo tienen ventajas porque “su estilo puede ayudarles manejar su ansiedad y obtener instrucciones claras en el aula”; pero el alumno dependiente “tiene dificultad en desarrollar sus destrezas de ser un estudiante autónomo” y “no puede aprender cómo reaccionar a la incertidumbre.” (1996, p. 169) Luego describe el estilo colaborativo, como alumnos que “piensan que pueden aprender al compartir ideas y talentos”; estos estudiantes “hacen mucha cooperación con instructores y les gusta trabajar con compañeros de clase.” Grasha notó las ventajas de este estilo como “la habilidad de desarrollar destrezas de trabajar en grupos y equipos” y las desventajas como “una falta de preparación de trabajar con la gente competitiva, una dependencia en otros, y una falta de habilidades de trabajar solo” (1996, p. 169). Finalmente, el cuarto estilo más popular, el independiente, prefiere aprender en un ambiente autónomo donde “tiene la capacidad de hacer decisiones propias”; también le gusta dirigir su aprendizaje personalmente y tiene mucha confianza en sus habilidades de educarse. Los alumnos independientes tienen ventajas como “destrezas para ser estudiantes que inician y dirigen su propia educación” pero “puede

hacerse deficiente en destrezas colaborativas, tienen dificultad en consultar con otros o fracasan en pedir ayuda cuando la necesitan” (Grasha 1996, p. 169). Se puede ver las ventajas y desventajas del estilo independiente y entender las cualidades análogas que personifican un alumno típico. Aunque este estilo es el cuarto preferido, las marcas muestran que hay bastantes alumnos que se identifican con las tendencias independientes.

Los datos para la investigación presente demuestran que los estilos del aprendizaje de los alumnos siguen con tendencias semejantes en las tres aulas pero a la vez hay diferencias. Grasha y Riechmann (1974) explicaron que cada alumno utiliza cada estilo en una manera u otra. Ellos relacionaron los estilos de aprendizaje con una artista que pinta con una variedad de colores; unos son parte del primer plano, donde se puede verlos muy fácilmente, mientras que otros son parte del fondo, y son menos evidentes, pero a la vez se usan todos. Aquí se enfoca en los datos de los alumnos principiantes de español y se empieza con los estilos que son lo más obvios en las aulas.

Cada grupo incluye todos los estilos pero la mayoría de alumnos estuvieron de acuerdo con aseveraciones que los clasifican como estudiantes principalmente del estilo participante, y luego prefieren los estilos de dependiente, colaborativo e independiente, respectivamente. Los estilos competitivo y evitable ganaron menos apoyo según las opiniones de los alumnos. Como se ha mencionado previamente, había dos instructoras: Yolanda era la maestra para los primeros dos grupos, e Isabel era la maestra del tercer grupo. Se analizan los datos empezando con el estilo participante y después se presentan los estilos dependiente, colaborativo, e independiente. Se comienza con una serie de aseveraciones que recibieron opiniones favorables con el estilo más popular.

Una aseveración (número 10) que demuestra las cualidades del estilo participante expone, “Es mis responsabilidad aprovechar lo mas posible del curso,” y casi cada alumno contestó con una respuesta de 4 o 5, que indica que estuvieron de acuerdo con la idea. Más del 90% de alumnos estuvieron de acuerdo con esta aseveración y todos los participantes del grupo segundo (enseñado por Yolanda) estaban de acuerdo. La mayoría de alumnos de cada grupo contestaron que estuvieron de acuerdo con otra aseveración (número 17): “Yo intento participar lo más posible en todos aspectos del curso.” Entre 70%-80% de las contestaciones a la aseveración siguiente (número 21), “Yo hago todas las tareas bien si son interesantes o no,” eran de un 4 o 5, que indicaron que los alumnos estuvieron de acuerdo con el concepto de siempre hacer todas las tareas bien.

Según estas observaciones, es obvio que muchos alumnos tienen características asociadas con el estilo participante. Sus procesos de aprender tienden a la cooperación y contribución en el aula. Estos alumnos también quisieran extraer lo más posible de su experiencia en el aula y ven cada vez en el aula como una buena oportunidad de mejorarse. Simultáneamente es evidente que estos alumnos tienen otras características asociadas con otros estilos. Se evalúa las respuestas e inclinaciones de los tres grupos de alumnos en la sección siguiente, empezando con el estilo dependiente.

Para la aseveración número 4, “Yo dependo de mis maestros para saber lo que es importante aprender,” la respuesta promedio de una gran porción de los alumnos era de un 4 o 5, que muestra que estuvieron de acuerdo con este concepto. La aseveración siguiente (número 8), también, está relacionada a la figura del maestro como guía: “Yo completo mis tareas exactamente en la manera en que mis maestros me lo piden,” y entre 67%-81% de alumnos contestaron con un 4 o 5, que demuestra que estuvieron de acuerdo

y sugiere que los alumnos quisieran saber precisamente lo que desean sus instructores. Más características de dependencia se manifiestan en la aseveración número 30: “Los alumnos deben ser notificados del material exactamente de los exámenes,” porque más de la mitad (65%-76%) de ellos eligieron que estuvieron de acuerdo con esta noción. Además, otra aseveración del estilo dependiente es número 35: “Me gusta cuando los instructores están bien organizados para una sesión de clase.” Casi todos los participantes seleccionaron respuestas de 4 o 5, confirmando que entre 92%-100% de alumnos estuvieron de acuerdo con esta aseveración. Al contrario de saber exactamente lo que el maestro requiere, más o menos la mitad de alumnos respondieron que no estuvieron de acuerdo con el concepto de “Mis apuntes contienen casi todo de lo que dijo el maestro en clase” en la aseveración número 19.

Aunque los alumnos prefieren más el estilo participante, había una gran porción de alumnos que también se inclinaron hacia el estilo dependiente. Según sus respuestas hacia características de estudiantes dependientes, es obvio entender cómo este estilo es el más popular después de participante para este grupo. Algunas aseveraciones antedichas demuestran la preferencia de alumnos por instrucciones específicas de su maestro; sus reacciones a las aseveraciones revelan que prefieren un guía para el curso y que no tenían mucha confianza en hacer decisiones personales sobre su educación. Se pasa al próximo estilo popular, colaborativo, que es caracterizado por los sentimientos de participación, cooperación y ganas de ser parte de un equipo en el aula. Las aseveraciones siguientes y sus respuestas muestran el apoyo de los alumnos por el estilo colaborativo.

A la aseveración número 6, “Me gusta saber lo que mis compañeros de clase piensan sobre los temas en clase,” una porción grande de alumnos respondieron con un

cuatro, que apunta que estuvieron de acuerdo con este concepto. A la aseveración número 24, “El aprendizaje del material era una cooperación entre los alumnos y los maestros,” la inmensa mayoría (56%-100%) de alumnos respondieron que estuvieron de acuerdo con la idea de trabajar juntos con sus maestros hacia una meta compartida. Además, todos los alumnos del tercer grupo pensaron que trabajar con sus instructores en el aula era muy buena idea. A la aseveración (número 29), “Yo puedo ayudar a mis compañeros de clase cuando no entienden algo,” la contestación promedio era de un cuatro, que demuestra que los alumnos estuvieron de acuerdo con la noción de apoyar a sus compañeros de clase cuando necesitan ayuda. Más de 80% por ciento de participantes respondieron con un 4 o 5, indicando que la enorme mayoría de ellos ayudarían a sus colegas si encuentran esta situación. Para la última aseveración del estilo colaborativo, que es número 34, “Me gusta participar en actividades con grupos pequeños durante mi clase,” más de 52% de alumnos contestaron que estuvieron de acuerdo.

Como se mencionó anteriormente, los alumnos que favorecen un ambiente de cooperación en el aula frecuentemente van a inclinarse hacia el estilo colaborativo; aunque no es el estilo más común entre todos, hay mucha gente de la presente investigación que se identifica con las características de aprender en una manera colaborativa. Al contrario, para acomodar a los alumnos que prefieren un aula con más responsabilidad, el estilo independiente es más apropiado para ellos. Si alguien emplea primariamente este estilo, va a buscar su propia manera de aprender y hacer sus decisiones.

Pocas aseveraciones del estilo independiente como número 22, “Si me gusta un tópico, yo intento averiguar más del tema en mi propio tiempo” obtuvieron respuestas

positivas. Más de 61% de alumnos contestaron en concordancia con esta aseveración y sus respuestas demuestran más interés. La gran mayoría, o 78%-88%, de alumnos del estudio estuvieron de acuerdo con la idea de cursos donde “se puede trabajar a su propio ritmo” y prefieren estudiar y aprender a ritmo personal. Otra aseveración notable del estilo independiente (número 33), “Cuando no entiendo algo, trato de aprenderlo primeramente antes de preguntar a alguien,” obtuvo respuestas de 4 y 5, indicando un promedio de 88% de alumnos que estuvieron de acuerdo. Las aseveraciones anteriores demuestran algunas actitudes y comportamientos evidentes para un alumno típico del estilo independiente, que le gusta la autonomía y el control de su situación académica.

Antes de redactar conclusiones sobre los estilos de aprendizaje discutidos anteriormente y cómo son vinculados a los alumnos de la investigación presente, es necesario entender los resultados de los cuestionarios de las dos instructoras. Después de analizar los estilos de la enseñanza presentes se discute cuáles estilos serán los más beneficiosos para los alumnos; por eso, las conclusiones de las dos encuestas se presentan juntas después de la sección siguiente sobre estilos de la enseñanza.

#### **4.d Análisis de los estilos de enseñanza**

Después de analizar los estilos del aprendizaje de los alumnos, Grasha se sintió obligado a ver si el otro componente del aula, el maestro, tenía algún efecto en los alumnos y sus procesos de aprender (1996). Empezó en el año 1988 a desarrollar un modelo integrado de los estilos del aprendizaje y de enseñanza. Sus metas eran “Describir los estilos de maestros y alumnos, mostrar cómo relacionarse a cada uno y ofrecer sugerencias de usar la información para enriquecer la naturaleza y calidad de experiencias en el aula” (Grasha 1996, p. 152). Creó el inventario de los estilos de enseñanza para los

instructores para averiguar si los estilos del aprendizaje y de la enseñanza se pueden emparejar. El inventario de estilos de la enseñanza es basado en los cinco estilos, que son experto, autoridad formal, modelo personal, facilitador y delegador. Se empieza con una descripción breve de los cuatro estilos más comunes y sus ventajas y desventajas correspondientes antes del análisis de la situación corriente (ver Apéndice 4).

El estilo experto posee “el conocimiento que los alumnos necesitan” y “mantiene este estatus dándoles desafíos para enriquecer su competencia”; les gusta “transmitir información para asegurar que los alumnos están preparados” (1996, p. 154). Una ventaja de este estilo es la “información, conocimiento y habilidades que los instructores poseen” mientras unas desventajas son que “los alumnos pueden sentirse intimidados del maestro” o es posible que “los instructores no demuestren los procesos de llegar a las respuestas” (1996, p. 154). Pasando a otro estilo, el de autoridad formal, explica que este tipo de maestro “posee estatus entre alumnos por su conocimiento y papel como miembro de la facultad”; también, “le gusta proveer retroalimentación para establecer metas, expectativas y reglas para el comportamiento para alumnos.” El maestro que prefiere el estilo autoridad formal “le gusta reforzar las maneras correctas, aceptables y estándares para hacer las cosas y para ofrecer estructura a los alumnos” (p. 154). Las ventajas de autoridad formal son “un enfoque en expectativas claras y maneras correctas de hacer algo”; una desventaja es que “una inversión fuerte hacia este estilo puede llevarle a maneras demasiada estandarizadas y rígidas y menos flexibles de manejar sus alumnos” (p. 154). Se describe el estilo de modelo personal como la creencia de alguien de “enseñar por ejemplo personal y un establecimiento de un prototipo de pensar y comportarse”; también, un maestro de este estilo “guía y dirige por demostración” y



luego “anima a los alumnos a observar y emular sus maneras de hacer algo” (p. 154).

Las ventajas de este estilo tienen un énfasis en observación directa y siguiendo un modelo, pero la desventaja es que algunos instructores creen que su manera de hacer algo es lo mejor y esta creencia puede causar que los alumnos se sientan insuficientes si no captan esas expectativas y estándares personalmente. El último estilo que se discute en esta sección es el de facilitador. El instructor que utiliza este estilo “pone énfasis en la naturaleza de interacciones entre maestro y alumno, guía y dirige a los alumnos mediante preguntas, explora opciones, sugiere alternativas” y “los anima a desarrollar criterios para hacer buenas decisiones” (p. 154). Además, la meta global es “desarrollar la capacidad de acción independiente, la iniciativa y la responsabilidad” mientras “trabaja como consejero para los proyectos de alumnos” e intenta proveer mucho apoyo (p. 154).

Menciona que las ventajas del estilo facilitador ofrecen “flexibilidad personal, un enfoque en las necesidades y metas de los alumnos” y la “ambición de explorar opciones y alternativas para el curso de acción”; pero las desventajas revelan que este estilo “a veces consume bastante tiempo y está empleado cuando un método más directo es necesario, y es posible que con este estilo los alumnos estén menos cómodos si no lo usan en una manera positiva y afirmativa” (p. 154). Aquí falta la explicación del estilo delegador porque no era muy común entre las dos instructoras de la investigación presente.

Yolanda enseñaba los primeros dos grupos e Isabel enseñaba el tercer grupo. Según sus respuestas al cuestionario, las dos instructoras usan una variedad de estilos de enseñanza en sus aulas y es obvio que utilizan y se identifican con cada uno de los cinco estilos. Para ambas, su estilo preferido es de la autoridad formal y luego les gusta el modelo personal; igualmente su segunda preferencia del estilo modelo personal, a Isabel

le gusta el de facilitador. El estilo menos común para las dos instructoras es de delegador.

Yolanda e Isabel demuestran respuestas positivas a las aseveraciones que corresponden con los ideales del estilo autoridad formal; había dos aseveraciones que recibieron contestaciones con fuerte acuerdo de ambas instructoras. A la aseveración número 27, “Este curso tiene metas y objetivos muy específicos que quiero conseguir” y a otra aseveración (número 32) “Las expectativas para lo que requiero de los alumnos están claras en el programa del curso,” las dos maestras respondieron con un 5 a ambas aseveraciones, indicando que estuvieron de acuerdo fuertemente sobre proveer instrucciones concisas y mantener expectativas claras para sus alumnos. Ellas respondieron en una manera análoga a dos aseveraciones (números 17 y 22, respectivamente) que describen que es “la responsabilidad del instructor definir lo que los alumnos deben entender y las mejores maneras de hacerlo” y también que “el maestro administra una guía específica para tareas y proyectos para los alumnos.” Las dos respondieron con 4 a las aseveraciones 17 y 22, indicando que estaban de acuerdo. Yolanda e Isabel establecieron estándares altos para sus alumnos también. Aunque las dos tenían pensamientos parecidos hacia la mayoría de las aseveraciones del estilo autoridad formal, había dos que recibieron respuestas diferentes. Yolanda estaba de acuerdo fuertemente con dar retroalimentación en número 7, mientras Isabel pensó que sus estándares y expectativas ayudan a los alumnos con el desarrollo de la disciplina que necesitan para aprender, como se ve en la aseveración número 37. Es indiscutible que estas dos maestras tienen ideales parecidos de sus papeles en el aula y también de sus

deseos y expectativas de los alumnos. Grasha (1996) notó que 60% de instructores se identificaron con el estilo de autoridad formal.

El segundo estilo de la enseñanza más popular para estas dos instructoras es modelo personal; Grasha (1996) observa que 39% de maestros establecen este estilo como un estilo primario. Es evidente que las maestras prefieren este estilo porque respondieron muchas veces con 4 o 5, que marca que las dos estuvieron de acuerdo con cinco de las aseveraciones de este estilo: modelar maneras apropiadas de pensar sobre tópicos, animar a los alumnos para que emulen el ejemplo de las maestras, demostrar a sus alumnos cómo y qué deben hacer para captar el contenido del curso, dar ejemplos personales para ilustrar puntos del material y mostrar cómo pueden usar una variedad de conceptos. A Yolanda le gusta dar retroalimentación a sus alumnos sobre su progreso en el aula; la aseveración del estilo personal, número 28, que corresponde con esta idea es “Los alumnos reciben comentarios verbales o escritos frecuentemente sobre su progreso” y Yolanda respondió con un 4. A la vez, Isabel estuvo de acuerdo con la aseveración número 38 que la describe como “una entrenadora que trabaja juntamente con alguien para corregir problemas en cómo se piensa y se comporta.” Es cierto que Yolanda e Isabel comparten una variedad de estrategias para enseñar y manejar sus aulas, incluyendo las características del estilo modelo personal, pero mantienen sus estrategias propias a la vez. Ambas maestras pensaban que podían ofrecer modelos de hacer algo o ejemplos de sus experiencias personales para mejorar las destrezas y estrategias de sus alumnos. Además, les gusta crear un ambiente donde los alumnos pueden beneficiarse en el aula. Estas metas concuerdan con el uso de este estilo y también con el de facilitador.

El estilo de facilitador es segundo favorito para Isabel y recibió muchas contestaciones positivas en su encuesta. Isabel estuvo de acuerdo fuertemente con la idea en aseveración número 19 de que “yo guío el trabajo de alumnos en proyectos del curso medianle preguntas, explorar opciones y sugerir maneras alternativas de hacer algo.” También mostró acuerdo con que las “actividades del curso animan a los alumnos a tomar la iniciativa y la responsabilidad de su aprendizaje” del número 24. Parece que Isabel prefiere crear un ambiente de apoyo y libertad para su alumnos en el proceso de su aprendizaje cuando es posible, porque intenta utilizar una variedad de estilos de la enseñanza, emplea discusiones pequeñas en grupos estudiantiles para desarrollar sus habilidades de pensar críticamente, y a ella también le gusta dar mucho apoyo individual para que sus alumnos tengan éxito en el aula. Aunque este estilo solamente es el cuarto preferido para Yolanda, estaba de acuerdo con tres aseveraciones que corresponden al estilo de facilitador. Como Isabel, ella declara que tiene la meta de ofrecer actividades en sus sesiones de clase que aplican a una diversidad de estilos de aprendizaje; y que intenta usar grupos pequeños para ayudar a los alumnos con el desarrollo de sus capacidades de pensar críticamente y también le gusta mucho animar a sus alumnos a tomar la iniciativa y responsabilidad de su aprendizaje. Este estilo favorece la creación de un aula donde los alumnos tienen más madurez y obligación hacia su educación.

Al contrario de un aula con más libertad y más responsabilidad para un alumno, hay otras que tienen más estructura y menos independencia. Este salón de clase, con un sistema más tradicional, se manifiesta por el estilo de experto y es mejor para alumnos de nivel principiante. Grasha (1996) destaca que 92% de miembros de la facultad demostraron que este estilo fue parte de su estilo de la enseñanza primaria; por eso,

parece que este estilo es uno de los más populares y frecuentemente usados en el aula. Según los resultados de la investigación presente, el experto es un estilo regularmente usado pero no es el más usado. Es el tercer estilo preferido por Yolanda y es el cuarto para Isabel. Las dos instructoras respondieron que estuvieron de acuerdo fuertemente con las aseveraciones (número 6), “es muy importante compartir su conocimiento y pericia con alumnos,” y número 16 “quiero que los alumnos salgan del curso bien preparados para más trabajo en el español.” Además, Isabel contestó con un 4, marcando que estuvo de acuerdo, con que había demasiado material para el curso y falta de tiempo para cubrirlo. Aunque el estilo experto no era el preferido para ninguna de las dos instructoras, todavía coincide como una buena opción de métodos para utilizar en el aula porque es muy popular y una manera muy tradicional del enseñar.

El estilo delegador es parecido al estilo previo de facilitador porque ofrece a los alumnos un sentido de propiedad y más responsabilidad sobre su educación. Según Grasha (1996), solamente 15% de maestros lo usan como un estilo primario y es menos frecuente en esta investigación también. Las dos maestras estuvieron de acuerdo fuertemente con que “desarrollar las habilidades de alumnos de pensar y trabajar independientemente es una meta importante,” que es la aseveración número 20, porque quisieran que sus alumnos hubieran estado listos para pasar al próximo curso del idioma. Están de acuerdo con la aseveración (número 15) de que “sus alumnos diseñan algunas experiencias del aprendizaje con sus propias ideas.” Con la aseveración número 40, “asumo el papel de una persona de recursos, quien está disponible para los alumnos cuando necesitan ayuda,” Isabel confirmó fuertemente que estuvo de acuerdo. Aunque Yolanda e Isabel muestran tendencias hacia estos comportamientos, ellas rechazaron

muchas aseveraciones que señalan demasiada independencia para los alumnos.

Respondieron que no estuvieron de acuerdo con aseveraciones sobre el trabajo de alumnos sin supervisión o que los alumnos tomen la responsabilidad de enseñar parte de las sesiones de clase. Este estilo de enseñanza tiene un papel en el aula con alumnos más sofisticados o con más madurez, pero este curso es de principiantes, que usualmente necesitan más apoyo directo por estilos como autoridad formal y experto (Grasha 1996).

Con el entendimiento de los estilos de la enseñanza favoritos de las dos instructoras y las preferencias de los estilos del aprendizaje de los alumnos, se puede redactar unas conclusiones globales sobre la investigación presente y proporcionar unas sugerencias para el aula.

#### **4.e Conclusiones de los estilos en el aula**

Como se ve en la sección del análisis de los estilos de aprendizaje, Grasha y Riechmann definieron cada estilo en su investigación de 1974, y la investigación presente usó estas explicaciones para entender los pensamientos y tendencias de los participantes. Como se ha mencionado en el análisis, el estilo más frecuente es el de participante y los que siguen son de dependiente, colaborativo e independiente. Las respuestas a las aseveraciones analizadas eran abrumadoramente positivas hacia el estilo participante, y los resultados del cuestionario sobre los estilos del aprendizaje demostraron que la mayoría de los alumnos se identificaron más con comportamientos de participar mucho en el aula, el entendimiento que el obtener lo más posible de una sesión de clase es su responsabilidad y también se daban cuenta que necesitan hacer todas las tareas si quieren tener éxito en el curso. A veces, la clase entera responde con respuestas de 4 o 5. Aunque las contestaciones no eran demasiado fuertes para los estilos de dependiente,

colaborativo e independiente, la mayoría de alumnos tenían una conexión con estos estilos en estos comportamientos: contar con su instructora y sus compañeros de clase para apoyo, el conocimiento de la información exacta que aparecerá en el examen, el ayudar a sus compañeros cuando tienen dificultad, el trabajar juntos con la maestra para aprender algo, el trabajar a su propio ritmo y finalmente, el descubrimiento y exploración individual de tópicos académicos.

Aunque hay variedad entre las características de los cuatro estilos más populares, es claro que los alumnos se identifican con algunos aspectos de todos. Estos comportamientos revelan una mezcla de pensamientos y acciones desde las perspectivas de los alumnos mientras muestran tendencias comunes. Según el análisis actual, parece evidente que los alumnos son entusiastas sobre el conocimiento y aprender una lengua extranjera.

Las descripciones de Grasha (1996) sobre los estilos de enseñanza se usaron para entender las preferencias de las dos instructoras de la investigación presente. El análisis de los estilos de enseñanza revela que el estilo más frecuente para ellas es el de autoridad formal seguido de los estilos de modelo personal, facilitador y experto. El estilo menos común era del estilo delegador, como se ha descrito anteriormente, pero es claro que las dos instructoras usan una variedad de estilos en sus clases. Aunque es imposible emparejar cada estilo de la enseñanza con cada estilo que tenga un alumno, estas instructoras enseñan con un enfoque en el alumno porque intentan ofrecer una variedad para sus alumnos para que todos tengan bastantes oportunidades de aprender otra lengua. Parece que los resultados de sus cuestionarios sobre los estilos de la enseñanza demuestran que las instructoras tienen estilos semejantes mientras utilizan diferentes

estilos en sus aulas para beneficiar a todos. Sus estilos de enseñanza son similares porque las dos contestaron frecuentemente en acuerdo con muchas aseveraciones del estilo de autoridad formal y enseñan en las siguientes maneras: establecen estándares altos para los alumnos, creen que es su responsabilidad definir lo que los alumnos deben aprender y cómo deben aprenderlo, les gusta proveer una guía muy clara de la manera en que los alumnos deben completar sus tareas, quisieran conseguir metas y objetivos específicos y mantienen que sus expectativas del aula son definidas claramente en el programa del curso. Yolanda e Isabel respondieron que estuvieron de acuerdo con casi todas aseveraciones del estilo autoridad formal. A la vez, las maestras estuvieron de acuerdo con muchas aseveraciones y comportamientos de los otros estilos también como modelar maneras apropiadas de pensar en el contenido, demostraciones para sus alumnos y usar ejemplos de sus experiencias del pasado. También les gusta animar a los alumnos a tomar la iniciativa para su educación, desarrollar sus habilidades de pensar críticamente y de trabajar independientemente, compartir su conocimiento y asegurarse que los alumnos están bien preparados para los cursos siguientes.

En resumen, parece que las dos instructoras tienen éxito en el acoplamiento con los estilos de sus alumnos porque ofrecen una variedad de maneras en que los alumnos pueden aprender y también ofrecen un aula bien equilibrada. Aunque las maestras prefieren unos estilos más que otros, la cosa importante aquí es que ambas utilizan cada estilo en su aula. Sin el uso de una variedad de estilos en el aula, es posible que muchos alumnos no tengan bastante éxito ni conocimiento para seguir al próximo nivel.

Según Grasha (1996), se puede agrupar estilos de aprendizaje y de enseñanza para crear un ambiente beneficioso y un aula centrada en los alumnos; básicamente, él ofrece



sugerencias para crear estilos compatibles en el aula.<sup>4</sup> En sus investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y de enseñanza, Grasha nombró cuatro grupos que serían parejas óptimas para el aprendizaje y la enseñanza. Las descripciones de los estilos de aprendizaje y de enseñanza en las secciones previas demuestran los detalles de cada estilo y también las ventajas y desventajas correspondientes para que se entienda cómo los estilos pueden ser emparejados. La secuencia en que los alumnos respondieron refleja que las preferencias y tendencias de los alumnos de la investigación presente están en línea con el grupo número dos, que contiene los estilos de aprendizaje de participante, dependiente y colaborativo, respectivamente. Según Grasha (1996), los estilos de aprendizaje del segundo grupo están emparejados más efectivamente con los estilos de enseñanza de modelo personal, experto y autoridad formal. Afortunadamente para los alumnos de Yolanda, ella posee más frecuentemente los estilos de enseñanza de autoridad formal, modelo personal y experto, y los alumnos y la maestra pueden disfrutar una pareja óptima para el aprendizaje. Esta combinación favorable de estilos del aprendizaje y de la enseñanza ayudará a los alumnos a tener asociaciones positivas hacia aprender español. Como se ha notado previamente, Isabel también goza una variedad de estilos de enseñanza y los estilos que son los más obvios para ella son autoridad formal y luego igualmente los dos estilos de modelo personal y facilitador. Es evidente que ella tiende hacia cada uno de los grupos 1, 2 o 3, pero sirve bien a los alumnos y como Yolanda puede tener una pareja óptima del aprendizaje en el aula.

En resumen, se ve que las dos instructoras de la investigación presente ya poseen buena variedad de estilos de aprendizaje en sus aulas y tienen la capacidad de evolucionar

---

<sup>4</sup> Se refiere al Gráfico 1 en página 11.

hacia diferentes estilos cuando sea necesario para ayudar a sus alumnos en sus procesos de aprendizaje. Como Yolanda e Isabel enseñaron cursos para principiantes, es bueno que sus estilos sean apropiados porque sus alumnos probablemente no hubieran estado listos para un aula sin bastante dirección y estructura. Todos los participantes del estudio presente disfrutaron una experiencia de tener un homólogo apropiado y favorable al aprendizaje y la enseñanza del español. Se postula que el efecto de compatibilidad de estilos en el aula funciona bien en esta ocasión aunque no había preparaciones previas para coordinar estilos. Según esta información es difícil concluir si hay conexiones entre la compatibilidad de estilos y el efecto posible en la ansiedad o las calificaciones porque había una colocación óptima que ocurrió naturalmente para todos.

#### **4.f Calificaciones globales**

En esta sección se examinan las notas globales al final del semestre en cada una de las tres clases y después como una combinación de los tres grupos juntos. Se comparan las calificaciones totales de los participantes, vinculadas a sus respuestas a las encuestas sobre la ansiedad y sus estilos de aprendizaje en sus cursos de español. Se quisiera saber las diferencias entre los tres grupos a fin de entender los niveles de funcionalidad en el aula de español con respecto a la ansiedad y estilos de aprendizaje y de enseñanza. Los Gráficos 7 y 8 en página 29 muestran que los alumnos de la segunda clase de Yolanda obtuvieron las notas más altas de los tres grupos y la mayoría de estas notas eran superiores de 80%. En este grupo nadie obtuvo menos de 60%. La mayoría del primer grupo de Yolanda obtuvo notas entre 70-89%. La sección previa discutió cómo Yolanda y sus alumnos generalmente tienen estilos compatibles en el aula y que es una situación apropiada para mejorar destrezas de hablar español. A la vez, Isabel y sus

alumnos tienen estilos compatibles también y por eso tiene sentido que casi la mitad de alumnos de su grupo obtuvo marcas superiores al 90% para el curso. Cuando se combinan los tres grupos para entender cómo ejecutaron todos los alumnos durante el semestre, la mayoría de participantes (48 de 70 alumnos) del grupo ganaron notas superiores de 80%, un logro bastante exitoso. Además, 60 de los 70 alumnos recibieron calificaciones superiores al 70%.<sup>5</sup>

Las notas globales reflejan un ambiente favorable al aprendizaje y una experiencia bastante positiva en el aula de español. Desde esta perspectiva es difícil entender si las marcas al final del semestre tienen una conexión con la ansiedad o los estilos presentes en el aula porque parece que la mayoría de alumnos no fueron afectados negativamente. Si había un efecto de la ansiedad, los alumnos superaron unos desafíos en una manera que resulta en el mantenimiento de calificaciones satisfactorias para el curso.

---

<sup>5</sup> Nota: aunque había 54 participantes que contestaron las encuestas, los datos para las notas globales vienen de las dos maestras, quienes tenían 70 alumnos en total. Se supone que las notas de 70 alumnos, en vez de los 54 participantes actuales, son representativas del grupo.

## **Capítulo 5**

### **Conclusiones del trabajo**

Se concluye con las tres preguntas fundamentales del trabajo: ¿tienen los alumnos ansiedad específicamente relacionada a la ansiedad en su curso de español?; ¿hay disparidad entre los estilos del aprendizaje para los alumnos y los estilos de la enseñanza para las maestras? Si hay, ¿cómo emparejarlos y cuáles son las diferencias?; y finalmente, ¿cuál es la relación entre la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras, estilos diferentes y calificaciones globales para alumnos? Se comienza con un resumen de las conclusiones sobre la ansiedad en el aula de español, siguiendo con los resultados de los cuestionarios sobre los estilos del aprendizaje y de la enseñanza y la posibilidad de combinarlos para ayudar a los alumnos. Finalmente, se termina con una discusión sobre la posible correlación entre la ansiedad, los estilos y las calificaciones globales.

Según los resultados de este trabajo, se concluye que hay variación en las maneras en que los participantes se sintieron y respondieron. Entre las dos ocasiones de tomar el cuestionario de la ansiedad, había un aumento de pensamientos positivos y se encontraban menos asociaciones negativas y menos ansiedad hacia el curso de español. También, parece que los alumnos aceptan la cantidad de reglas como parte innata del aprender otro idioma aunque piensan que hay demasiadas reglas para aprender y hablar el español.

Simultáneamente, estos mismos alumnos piensan que el proceso de aprender otro idioma es muy difícil y complejo. Un promedio de la primera y la segunda encuesta muestra que un cuarto de alumnos sintieron más ansiedad cuando estaban en el aula de español en vez del aula de otros cursos, pero la mitad de ellos contestaron en desacuerdo

durante la primera vez y 44% pensaron así la segunda vez. Se puede inferir que las respuestas de casi la mitad de participantes dictan que la ansiedad específica relacionada al aula de español no existe, pero una porción notable de participantes respondieron en una manera que sugiere que, de verdad, hay un elemento de preocupación en el aula. Mientras los resultados de las dos aseveraciones más conectadas a esta ansiedad específica, según Horwitz et al. (1986), manifiestan que casi la mitad de alumnos no encontraron algún efecto solamente en su curso de español, había una porción que notó que tenían experiencias diferentes y mayores niveles de ansiedad cuando estaban en el aula de idiomas. En resumen, se determina que la ansiedad específicamente relacionada al aprender de lenguas extranjeras existe, y existe en la investigación presente para aproximadamente un cuarto de participantes.

Se pasa a la conclusión final sobre los estilos del aprendizaje y de la enseñanza y la posibilidad de combinarlos en el aula. La mayoría de participantes prefiere el estilo participante, siguiendo los estilos de dependiente, colaborativo e independiente. A la vez, sus maestras prefieren el estilo autoridad formal, seguido de modelo personal (a Isabel le gusta el de facilitador igualmente a modelo personal) y experto. Según Grasha (1996), hay herramientas para combinar los estilos personales de los alumnos y las instructoras y él ofrece recomendaciones (ver Gráfico 1 en p. 11). Yolanda debe ser parte de grupo 2 y luego grupo 1 mientras los estilos de Isabel corresponden con grupo 2, seguido del grupo 1 o 3. Se nota que estas dos profesoras son menos conectadas a grupo 4, en general. La combinación de estilos de grupo 2 crea una combinación óptima para los alumnos porque ellos claramente manifiestan los estilos de participante, dependiente y colaborativo como preferencias y sus instructoras presentan los estilos que corresponden con este grupo,

también. Con esta situación favorable para la mayoría de alumnos, se entiende cómo ellos obtuvieron calificaciones bastantes buenas en el curso. Finalmente, se concluye que la combinación de estilos ofrece bastante apoyo para los alumnos considerando sus esfuerzos y debilidades.

Las instructoras proporcionaron las notas globales para todos de sus alumnos (71 en total, incluyendo 17 más de los 54 participantes actuales) de los tres cursos de español y por eso se hizo un análisis sobre la variedad de calificaciones que todos obtuvieron. Se encuentra que la segunda clase de Yolanda recibió las calificaciones más altas de los tres grupos, siguiendo el grupo de Isabel y luego el primer grupo de Yolanda. Las calificaciones finales son distribuidos así: 49 de los 71 alumnos obtuvieron notas superiores a 80% para el semestre, 12 alumnos obtuvieron calificaciones entre 70-79% y 10 alumnos obtuvieron notas menos de 70%. Nadie del grupo con las mejores calificaciones obtuvo menos de 60% y mucha gente obtuvo calificaciones superiores a 80%, en general. Las contestaciones de los tres grupos indican cuál grupo de alumnos tiene más ansiedad o menos ansiedad según sus pensamientos hacia ciertas aseveraciones. Aunque obtuvo las notas más altas, parece que el segundo grupo de Yolanda es el más preocupado mientras los alumnos de Isabel manifiestan menos ansiedad. El primer grupo de Yolanda está entre los dos otros grupos según nivel de la ansiedad. Se considera que factores como la ansiedad o los estilos en el aula podían afectar las calificaciones finales de alguna manera, pero es posible que no haya ningún efecto. Es fácil pensar en ningún efecto porque como se sabe, había unas parejas óptimas en las tres aulas porque los estilos de los alumnos y sus maestras corresponden fuertemente y en una manera natural.

Como conclusión final, se deduce que la ansiedad específica al aprender una lengua extranjera era evidente en un cuarto de participantes. También, los resultados mostraron que los estilos de las maestras combinaron bien con los de sus alumnos. Adicionalmente, la mayoría de alumnos aprendían según sus calificaciones finales. Se puede decidir que un nivel de ansiedad mínima asociada con buenos grupos de estos estilos sirven bien a todos y crea un ambiente que facilita el aprender mientras que ofrece poca ansiedad. Estas conclusiones demuestran que hay bastantes casos que van a ser diferentes cada vez, y si se puede intentar combinar sus estilos con los de sus alumnos, como instructor, parece claro que ellos van a encontrarse más cómodos con la situación académica y es probable que vayan aprender más en el proceso.

Como en muchas investigaciones, hay limitaciones a la fiabilidad del estudio. Se empezó la exploración y la entrega de cuestionarios a los participantes antes de considerar la complejidad que toda la información (o la falta de información) y los datos iban a producir. Puesto que se ofreció bastante confidencialidad y anonimidad a los participantes, la anonimidad de las encuestas en el aula produce falta de correlación entre la variedad de información que estaba recogiendo. Los datos no son muy relevantes. En vez de vincular información significativa de los 54 alumnos, como sus respuestas a los cuestionarios de la ansiedad, las encuestas sobre sus estilos del aprendizaje, su género y su nota final, solamente existe información general según las contestaciones y tendencias de los tres grupos. Sería recomendable encontrar información y predilecciones más específicas en vez de datos muy genéricos, que aparece en la investigación presente; por ejemplo, con nuestros datos no se puede emparejar la nota global o el género de un individuo a sus tendencias personales o sentimientos sobre la

ansiedad. Además, no se puede comparar o saber las calificaciones usuales de los alumnos y por eso es difícil concluir si la ansiedad o la compatibilidad de estilos en el aula afectan a alguien.

Se sugiere para estudios futuros que se identifique a cada alumno durante cada instancia que completan un cuestionario. Para encontrar mejor las correlaciones entre los niveles de la ansiedad, los estilos personales del aprendizaje y las calificaciones finales, se necesita identificar cada alumno.

Según muchas investigaciones previas hay herramientas que los instructores pueden usar en sus propias clases para que sus alumnos entiendan mejor. Aunque ofrecen una variedad de estrategias, usualmente depende del instructor y en el grupo que está en el aula. Un trabajo que facilitó una gran porción del estudio presente era la obra de Horwitz, Horwitz, y Cope (1986) que crearon el cuestionario FLCAS que mide la ansiedad en aulas de lenguas extranjeras. También, esos autores postularon la teoría que la ansiedad de aprender una lengua extranjera es algo específico y distinto. Según su estudio los instructores pueden ayudar a sus alumnos por la identificación de la presencia de la ansiedad. Sugieren que alumnos y maestros hablen de la ansiedad actual mientras encuentran las fuentes de ansiedad que reduzcan el estrés. Luego, según Horwitz et al. (1986), los maestros pueden apoyar la situación en general con actividades que posiblemente bajen la ansiedad como escribir en un diario, meditación, o ejercicios de relajación. Se ofrece otra idea que pueda bajar el estrés: se sugiere menos corrección de errores en el aula porque con demasiada corrección el comportamiento de los alumnos va a sufrir y ellos nunca van a tener la confianza que necesitan para hablar. Aunque es



importante hablar correctamente, la corrección constante para principiantes va a causar más problemas para ellos porque se sienten mal.

Por otro lado, este estudio tiene unas implicaciones sobre los estilos de enseñanza y estilos del aprendizaje. Si es posible, los instructores pueden intentar combinar sus estilos de enseñanza con los estilos del aprendizaje de los alumnos. Toma mucho tiempo y dedicación por parte de los instructores, pero si ayuda a unos alumnos va a ser victorioso porque vayan a aprender más y también, puedan tener una buena base y buenas ideas para estudiar y aprender. En acuerdo con Grasha (1996), los datos de esta investigación muestran que los alumnos se benefician y es probable que obtengan mejores calificaciones cuando los estilos tengan compatibilidad. Aunque no había una creación de parejas intencional para esta encuesta, con suerte, ocurrió naturalmente por causa de las preferencias innatas de las dos maestras y sus alumnos respectivos. Los beneficios son demostrados en la presente investigación por calificaciones que son generalmente altas; 49 de las 70 notas de alumnos son superiores a 80%, 12 alumnos obtienen notas entre 70-79% y solamente 10 alumnos reciben menos de 70%.

El campo de aprendizaje y enseñanza de idiomas puede captar varias sugerencias para mejorar el aula con respecto a bajar la ansiedad o emparejar estilos, pero se necesita entender que los cambios lleguen lentamente y con mucha vigilancia.

## Apéndice 1: Las respuestas del cuestionario FLCAS – T1 y T2 (porcentaje)

La primera vez						
	AF = 5	A = 4	S = 3	D = 2	DF = 1	Total
Aseveración 1	27	44	13	14	1	99
Aseveración 2	13	16	29	24	17	99
Aseveración 3	14	36	22	26	3	101
Aseveración 4	15	14	23	30	19	101
Aseveración 5	16	20	31	27	7	101
Aseveración 6	17	21	18	30	14	100
Aseveración 7	28	28	20	18	6	100
Aseveración 8	20	26	23	20	11	100
Aseveración 9	14	22	33	19	12	100
Aseveración 10	23	32	11	23	11	100
Aseveración 11	10	25	18	27	19	99
Aseveración 12	12	14	28	25	23	102
Aseveración 13	9	26	34	25	6	100
Aseveración 14	17	27	17	25	15	101
Aseveración 15	11	21	28	23	17	100
Aseveración 16	14	26	14	37	9	100
Aseveración 17	4	12	18	41	25	100
Aseveración 18	9	4	4	44	38	99
Aseveración 19	16	40	20	20	3	99
Aseveración 20	17	30	24	16	14	101
Aseveración 21	14	21	11	31	23	100
Aseveración 22*	17	12	27	18	26	100
Aseveración 23	6	18	35	24	16	99
Aseveración 24*	16	32	17	18	17	100
La segunda vez						
	AF = 5	A = 4	S = 3	D = 2	DF = 1	Total
Aseveración 2	10	23	21	19	27	100
Aseveración 3	8	34	9	35	14	100
Aseveración 4	17	15	9	31	28	100
Aseveración 5	11	8	30	33	18	100
Aseveración 6	13	21	30	21	15	100
Aseveración 7	10	35	20	20	15	100
Aseveración 8	23	27	8	22	20	100
Aseveración 9	19	17	23	26	15	100
Aseveración 10	10	36	18	29	6	99
Aseveración 11	10	23	10	29	27	99
Aseveración 12	8	17	31	22	23	101
Aseveración 13	14	13	37	28	8	100
Aseveración 14	14	19	14	33	20	100
Aseveración 15	16	18	16	34	15	99
Aseveración 16	8	11	24	46	10	99
Aseveración 17	9	21	14	41	15	100
Aseveración 18	8	7	18	36	31	100
Aseveración 19	9	27	28	34	2	100
Aseveración 20	8	22	21	32	18	101
Aseveración 21	17	12	34	19	18	100
Aseveración 22*	14	11	24	28	22	99
Aseveración 23	7	15	29	33	16	100
Aseveración 24*	25	25	19	23	8	100

AF=Acuerdo fuerte

A=Acuerdo

S=Sin opinión

D=Desacuerdo

DF=Desacuerdo fuerte

*\*Indica las aseveraciones más indicativas de ansiedad específica al aula de lengua extranjera, según Horwitz et al. (1986).*

## Apéndice 2: Las respuestas del cuestionario de estilos de aprendizaje (porcentaje)

Los siguientes estilos de aprendizaje coordinan (por color) con las aseveraciones del cuestionario.

Learning Styles Percentages																				
Independiente - 5, 7, 15, 22, 27, 33																				
Dependiente - 4, 8, 13, 19, 30, 35																				
Colaborativo - 6, 12, 16, 24, 29, 34																				
Competitivo - 2, 9, 14, 20, 25, 31																				
Evitante - 1, 3, 11, 18, 23, 28																				
Participante - 10, 17, 21, 26, 32, 36																				
Group 1	SA	SA = 4	N = 3	D = 2	SD = 1	Total	Group 2	SA	SA = 4	N = 3	D = 2	SD = 1	Total	Group 3	SA	SA = 4	N = 3	D = 2	SD = 1	Total
1	22	17	22	17	22	100	1	7	7	13	27	47	101	1	13	50	6	13	19	101
2	9	9	4	17	61	100	2	0	7	20	33	40	100	2	6	0	13	38	44	101
3	0	13	35	39	13	100	3	0	7	27	20	47	101	3	6	38	19	31	6	100
4	26	48	13	4	9	100	4	20	53	27	0	0	100	4	0	50	44	6	0	100
5	0	13	17	43	26	99	5	0	7	33	20	40	100	5	0	6	25	63	6	100
6	4	48	26	17	4	99	6	7	47	33	7	7	101	6	6	31	44	13	6	100
7	13	35	17	17	17	99	7	20	13	20	40	7	100	7	6	44	25	25	0	100
8	30	39	17	9	4	99	8	40	27	27	7	0	101	8	25	56	13	6	0	100
9	14	23	32	9	23	101	9	27	20	20	13	100	9	13	31	25	31	0	100	
10	48	43	0	9	0	100	10	73	27	0	0	0	100	10	56	44	0	0	0	100
11	13	22	26	26	13	100	11	0	27	7	20	47	101	11	6	19	19	44	13	101
12	22	17	17	26	17	99	12	20	40	7	7	27	101	12	19	13	19	38	13	102
13	4	22	52	22	0	100	13	7	27	33	20	13	100	13	6	19	38	25	13	101
14	13	22	39	26	0	100	14	13	13	33	33	7	99	14	6	31	38	13	13	101
15	9	35	39	17	0	100	15	13	33	40	7	7	100	15	0	31	38	25	6	100
16	13	39	30	13	4	99	16	20	20	33	20	7	100	16	6	50	6	25	13	100
17	9	43	39	9	0	100	17	20	53	13	7	7	100	17	31	50	13	6	0	100
18	13	22	26	26	13	100	18	20	7	20	20	33	100	18	0	13	19	56	13	101
19	9	17	17	22	35	100	19	14	14	21	43	7	99	19	6	25	25	25	19	100
20	26	26	13	26	9	100	20	33	20	20	27	0	100	20	19	31	38	13	0	101
21	22	48	13	17	0	100	21	40	40	20	0	0	100	21	19	50	13	13	6	101
22	26	35	26	13	0	100	22	27	40	27	7	0	101	22	25	38	25	13	0	101
23	30	26	30	13	0	99	23	40	60	0	0	0	100	23	13	31	38	19	0	101
24	17	39	26	17	0	99	24	57	21	7	14	0	99	24	44	56	0	0	0	100
25	4	17	39	35	4	99	25	7	20	40	20	13	100	25	6	31	44	6	13	100
26	17	35	30	13	4	99	26	7	40	20	27	7	101	26	19	38	25	19	0	101
27	35	43	4	17	0	99	27	53	27	0	20	0	100	27	19	69	13	0	0	101
28	9	9	22	17	43	100	28	7	7	20	33	33	100	28	0	6	19	31	44	100
29	30	52	13	4	0	99	29	20	67	7	7	0	101	29	13	81	6	0	0	100
30	35	30	22	9	4	100	30	33	33	33	0	0	99	30	13	63	19	6	0	101
31	26	48	22	4	0	100	31	40	27	7	27	0	101	31	6	38	31	13	13	101
32	13	48	30	9	0	100	32	13	33	40	13	0	99	32	13	31	38	13	6	101
33	22	61	13	4	0	100	33	27	60	13	0	0	100	33	13	81	6	0	0	100
34	17	35	17	17	13	99	34	13	47	27	13	0	100	34	13	50	19	13	6	101
35	57	35	9	0	0	101	35	80	13	7	0	0	100	35	75	25	0	0	0	100
36	26	9	26	22	17	100	36	40	20	20	7	13	100	36	19	31	31	13	6	100

### Apéndice 3: Calificaciones globales del curso

	Calificaciones - Yolanda I		Calificaciones - Yolanda II		Calificaciones - Isabel I	
	D	66	A	94	A	
	A	93	B	86	D-	
	B	84	C	73	B+	
	C+	79	A	95	A	
	F	47	B	83	B-	
	C	73	A-	80	B	
	B+	88	B+	88	C	
	B-	82	B	86	A-	
	C-	70	B-	81	A-	
	A-	90	A	93	A-	
	D	63	A-	91	D+	
	B	87	B	83	D	
	C	77	A	98	F	
	B	86	A-	92	A	
	B-	80	B-	80	A	
	C	76	B	86	B	
	B-	81	A-	90	A-	
	B-	80	D+	68	A	
	D	66	C-	72	B	
	C	76	D-	60	A	
	A	94	C	76		
	A	93.2	A-	91		
	A-	92	B+	88		
	B	85				
	B+	89				
	B	85				
	C	75				
	C	75				
<b>Promedio:</b>		<b>79.72</b>		<b>85.09</b>		<b>n/a</b>
<b>Cantidad de cada calificaci—n por grupo</b>						
A	5		9		10	
B	11		9		5	
C	8		3		1	
D	3		2		3	
F	1		0		1	
<b>Calificaciones totales</b>						
A	24					
B	25					
C	12					
D	8					
F	2					

## Apéndice 4: Descripción de estilos de enseñanza (Grasha)

**Table 4-1**  
**Five Teaching Styles**

### **Expert**

Possesses knowledge and expertise that students need. Strives to maintain status as an expert among students by displaying detailed knowledge and by challenging students to enhance their competence. Concerned with transmitting information and insuring that students are well prepared.

*Advantage:* The information, knowledge, and skills such individuals possess.

*Disadvantage:* If overused, the display of knowledge can be intimidating to less experienced students. May not always show the underlying thought processes that produced answers.

### **Formal Authority**

Possesses status among students because of knowledge and role as a faculty member. Concerned with providing positive and negative feedback, establishing learning goals, expectations, and rules of conduct for students. Concerned with the correct, acceptable, and standard ways to do things and with providing students with the structure they need to learn.

*Advantage:* The focus on clear expectations and acceptable ways of doing things.

*Disadvantage:* A strong investment in this style can lead to rigid, standardized, and less flexible ways of managing students and their concerns.

### **Personal Model**

Believes in "teaching by personal example" and establishes a prototype for how to think and behave. Oversees, guides, and directs by showing how to do things, and encouraging students to observe and then to emulate the instructor's approach.

*Advantage:* An emphasis on *direct observation* and *following a role model*.

*Disadvantage:* Some teachers may believe their approach is *the best way* leading some students to feel inadequate if they cannot live up to such expectations and standards.

### **Facilitator**

Emphasizes the personal nature of teacher-student interactions. Guides and directs students by asking questions, exploring options, suggesting alternatives, and encouraging them to develop criteria to make informed choices. Overall goal is to develop in students the capacity for independent action, initiative, and responsibility. Works with students on projects in a consultative fashion and tries to provide as much support and encouragement as possible.

*Advantage:* The personal flexibility, the focus on students' needs and goals, and the willingness to explore options and alternative courses of action.

*Disadvantage:* Style is often time consuming and is sometimes employed when a more direct approach is needed. Can make students uncomfortable if it is not employed in a positive and affirming manner.

### **Delegator**

Concerned with developing students' capacity to function in an autonomous fashion. Students work independently on projects or as part of autonomous teams. The teacher is available at the request of students as a resource person.

*Advantage:* Helps students to perceive themselves as independent learners.

*Disadvantage:* May misread student's readiness for independent work. Some students may become anxious when given autonomy.

## Apéndice 5: Descripción de estilos de aprendizaje (Grasha)

**Table 4-5**  
**Six Learning Styles**

### **Competitive**

Students who learn material in order to perform better than others in the class. Believe they must compete with other students in a course for the rewards that are offered. Like to be the center of attention and to receive recognition for their accomplishments in class.

*Advantages:* Motivates students to keep up and to set goals for learning.

*Disadvantages:* May turn less competitive people off and style makes it more difficult for people to appreciate and to learn collaborative skills.

### **Collaborative**

Typical of students who feel they can learn by sharing ideas and talents. They cooperate with teachers and like to work with others.

*Advantages:* Develop skills for working in groups and teams.

*Disadvantages:* Not as well prepared for handling competitive people. Depend too much on others and not always able to work as well alone.

### **Avoidant**

Not enthusiastic about learning content and attending class. Do not participate with students and teachers in the classroom. They are uninterested and overwhelmed by what goes on in class.

*Advantages:* Able to avoid the tension and anxiety of taking serious steps to change their lives. Has time to do enjoyable but less productive tasks.

*Disadvantage:* Performance drops and negative feedback acts as another reminder of their failings. Keeps them from setting productive goals.

### **Participant**

Good citizens in class. Enjoy going to class and take part in as much of the course activities as possible. Typically eager to do as much of the required and optional course requirements as they can.

*Advantages:* Gets the most out of every classroom experience.

*Disadvantage:* May do too much or put others' needs ahead of their own.

### **Dependent**

Show little intellectual curiosity and who learn only what is required. View teacher and peers as sources of structure and support and look to authority figures for specific guidelines on what to do.

*Advantages:* Helps them to manage their anxiety and obtain clear directions.

*Disadvantages:* Difficult to develop skills for exhibiting autonomy and self-direction as a learner. Does not learn how to deal with uncertainty.

### **Independent**

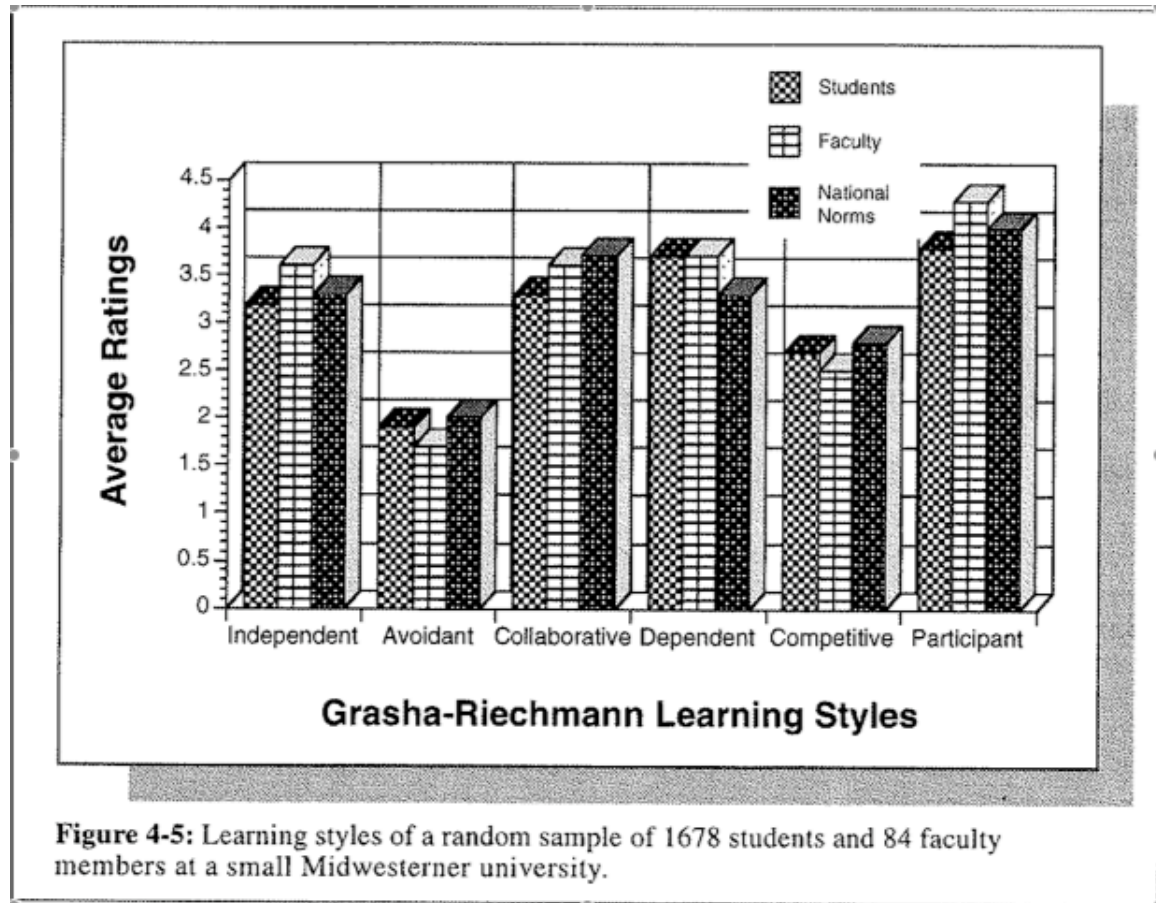
Students who like to think for themselves and are confident in their learning abilities. Prefer to learn the content that they feel is important and would prefer to work alone on course projects than with other students.

*Advantages:* Develop skills as self-initiated, self-directed learners.

*Disadvantages:* May become somewhat deficient in collaborative skills. Might fail to consult with others or to ask for help when it is needed.



## Apéndice 6: Promedios de estilos de aprendizaje (Grasha-Riechmann)



## Obras Citadas

- Alpert, R., & Haber, R.N. 1960. Anxiety in Academic Achievement Situations. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 10: 207-215.
- Charkins, R., O'Toole, D., & Wetzel, J. 1985. Linking Teacher and Student Learning Styles with Student Achievement and Attitudes. *Journal of Economic Education*, Spring: 111-120.
- Cohen, A. D. 2000. Strategies-Based Instruction for Learners of a Second Language. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 84: 10-18.
- Cohen, A. D. 2003. The Learner's Side of Foreign Language Learning: Where do Styles, Strategies, and Tasks Meet? *IRAL*, 41: 279-291.
- Doyle, W., & Rutherford, B. 1984. Classroom Research on Matching Learning and Teaching Styles. *Theory into Practice*, 23: 20-25.
- Donley, P. 1997. Ten Ways to Cope with Foreign Language Anxiety. *Mosaic*, 4 (3): 17.
- Dörnyei, Z. 1997. Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation. *Modern Language Journal*, 81: 482-493.
- Dörnyei, Z. 2000. Motivation in Action: Towards a Process-Oriented Conceptualisation of Student Motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70: 519-538.
- Dörnyei, Z. 2003. Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. *Language Learning*, 53: 3-32.
- Dörnyei, Z. 2009. Individual Differences: Interplay of Learner Characteristics and Learning Environment. *Language Learning*, 59: 230-248.
- Dörnyei, Z., & Scott, M. 1997. Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning*, 47: 173-210.
- Dunn, R. S., & Dunn, K. J. 1979. Learning Styles/Teaching Styles: Should They...Can They...Be Matched? *Educational Leadership*, 36: 238-244.
- Eysenck, M. W. 1979. Anxiety, Learning and Memory: A Reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13, 363-385.
- Felder, R. M. 1993. Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education. *Journal of College Science Teaching*, 23: 286-290.
- Felder, R. M., & Henriques, E. 1995. Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 1: 21-31.



- Felder, R. M., & Silverman, L. K. 1988. Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engineering Education*, 78: 674-681.
- Friedman, P., & Alley, R. 1984. Learning/Teaching Styles: Applying the Principles. *Theory into Practice*, 23: 77-81.
- Ganschow, L., Sparks, R., Anderson, R., Javorshy, J., Skinner, S., & Patton, J. 1994. Differences in Language Performance among High-, Average-, and Low-Anxious College Foreign Language Learners. *The Modern Language Journal*, 78: 41-55.
- Grasha, A. F. 1994. A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator. *Professional Development Collection*, Vol. 42, Issue 4.
- Grasha, A. 1996. Teaching With Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles. Alliance Publishers, Pittsburgh.
- Henson, K., & Borthwick, P. 1984. Matching Styles: A Historical Look. *Theory into Practice*, 23: 3-9.
- Horwitz, E. 1986. Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, 20: 559-562.
- Horwitz, E. 1988. The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*. 72: 283-294.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. 1986. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70: 125-132.
- MacIntyre, P. D. 1995. How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79: 90-99.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. 1989. Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*, 32: 251-275.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. 1991a. Investigating Language Class Anxiety Using the Focused Essay Technique. *Modern Language Journal*, 75: 296-304.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. 1991b. Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages. *Language Learning*, 41: 513-534.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. 1991c. Methods and Results in the Study of Foreign Language Anxiety: A Review of the Literature. *Language Learning*, 41: 85-117.

- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. 1994. The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44: 283-305.
- Phillips, E. M. 1991. Anxiety and Oral Competence: Classroom Dilemma. *The French Review*, 65: 1-14.
- Riechmann, S., & Grasha, A. 1974. A Rational Approach to Developing and Assessing the Construct Validity of a Student Learning Scale Instrument. *The Journal of Psychology*, 87: 213-23.
- Scovel, T. 1978. The Effect of Affect; A Review of the Anxiety Research. *Language Learning*, 28: 129-142.
- Spielmann, G., & Radnofsky, M. 2001. Learning Language under Tension: New Directions from a Qualitative Study. *The Modern Language Journal*, 85: 259-278.
- Steinberg, F. S., & Horwitz, E. K. 1986. The Effect of Induced Anxiety on the Denotative and Interpretive Content of Second Language Speech. *TESOL Quarterly*, 20: 131-136.
- Young, D. J. 1991. Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75: 426-439.

## **CURRICULUM VITAE**

**Jessica Huser**

### **EDUCATION**

**Indiana University-Purdue University Indianapolis (*IUPUI*)**

Master of Arts in the Teaching of Spanish

August 2011

**Universidad de Salamanca (*Salamanca, Spain*)**

Máster Interuniversitario Hispano-Norteamericano en Lengua Española y Culturas  
Hispanas

Summer 2005, Summer 2006

**Butler University (*Indianapolis, Indiana*)**

Bachelor of Arts: Spanish and Public Relations

May 2005

**La Universitat de València (*Valencia, Spain*)**

Cursos avanzados (*9 credits*)

Summer 2004

### **EXPERIENCE**

**Jeremy Ranch Elementary School (*Park City, Utah*)**

ESL Assistant

September 2010-present

**Park City Community Education (*Park City, Utah*)**

Adult ESL Instructor

September 2010-present

**Park City Clinic (*Park City, Utah*)**

Marketing Coordinator

Administrative Assistant

Patient Translator

October 2008-September 2010

**IUPUI**

Spanish Instructor

August 2005-December 2007

## **RESEARCH**

### **Master's Thesis**

La relación entre la ansiedad y estilos de aprendizaje y de enseñanza en clases de lenguas extranjeras.